



Universidad
de Alcalá

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES Y REFUGIADOS: ANÁLISIS Y REVISIÓN DE MATERIALES Y MANUALES

**Máster Universitario en Formación de Profesores de Español.
Especialidad en Español como Lengua Extranjera.**

**Presentado por:
D^a BEATRIZ YÁÑEZ GARCÍA**

**Dirigido por:
Dra. D^a M^a CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ
Dra. D^a CLARA PABLO RUANO**

Alcalá de Henares, a 10 de julio de 2020

Agradecer a Clara Pablo por su ayuda y su pasión por la enseñanza y a todo el equipo del CAR por acogerme y enseñarme tanto.

Resumen

Debido al actual incremento de personas inmigrantes y refugiadas que llegan a España en busca de una vida mejor, se insiste en la urgencia de crear un programa de actuación adecuado para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Hay que atender las necesidades específicas de este colectivo y crear unos materiales coherentes a sus características e intereses para favorecer una rápida integración social. Para ello, investigaremos quiénes son estas personas que formarán parte de nuestras clases de ELE, y en qué contextos aprenderán la lengua. También analizaremos qué tipo de manuales específicos de ELE para inmigrantes hay disponibles, y qué características presentan respecto a los generales de ELE que encontramos en el mercado.

Palabras clave

Alumnado inmigrante, refugiados, aprendizaje de ELE, enseñanza de ELE, manuales.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Conceptualización de los términos inmigrante y refugiado	7
2.1. Los refugiados en el derecho internacional: aproximación teórica	7
2.2. Refugiado e inmigrante: aproximación teórica	9
3. Los inmigrantes y refugiados en España: acercamiento numérico y estadístico	10
4. Los inmigrantes y refugiados como alumnos	13
4.1. La alfabetización	14
4.2. El entorno y la cultura: modelos de aculturación	16
5. Principios básicos en la enseñanza de la lengua a personas inmigrantes y refugiadas	18
6. Manuales	22
6.1. Consideraciones iniciales	22
6.2. Ventajas y aspectos mejorables en el uso de manuales específicos para inmigrantes y refugiados	24
6.3. Clasificación	25
6.3.1. Por su finalidad	26
6.3.2. Por el tipo de estudiante	27
6.3.3. Por el enfoque metodológico	27
6.4. Análisis externo	28
6.4.1. Objetivos y contenidos	28
6.4.2. Metodologías y enfoques	30
6.5. Análisis interno	32
7. Comparativa de manuales de ELE	33
8. Conclusiones	42
9. Bibliografía	44

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época en la que los movimientos migratorios son una realidad y cada día personas de todas partes del mundo migran a otro país con el deseo de buscar mejores condiciones de vida para ellos y para su familia. Por ello, las sociedades receptoras tienen que garantizar a todas las personas unos derechos básicos, ofreciendo condiciones de calidad tanto laborales como sociales y educativas. De este modo, la enseñanza de la lengua ayuda a los individuos a tener una mayor autonomía y a su integración en la sociedad en la que viven.

Como objetivos que nos vamos a plantear a lo largo de este trabajo, proponemos, en primer lugar, conocer los conceptos de inmigrante y refugiado, y plantear las diferencias entre ambos colectivos, *a priori* semejantes por el hecho de tratarse de personas que migran. En segundo lugar, analizaremos la situación de los inmigrantes y refugiados en España, para acercarnos a la realidad sociocultural de nuestros futuros alumnos. En tercer lugar, profundizaremos en los inmigrantes y refugiados ya en su papel de alumnos, fundamental para nosotros en tanto futuros docentes de ELE, y conoceremos algunas características específicas propias de este alumnado.

Además, como objetivo fundamental de este TFM, clasificaremos y analizaremos manuales para la enseñanza de ELE específicos para inmigrantes y refugiados, para finalmente comparar varios manuales específicos con un manual de ELE general.

Hemos elegido este tema de estudio ya que realizamos las prácticas de este Máster en el Centro de Acogida a Refugiados (CAR) de Vallecas, lo que nos hizo experimentar la dura realidad de los refugiados e interesarnos por la enseñanza del español a inmigrantes, ya que este tipo de enseñanza es muy especial tanto a nivel profesional como emocional, y es una experiencia que va más allá de la docencia, al ser el trato con los alumnos tan cercano y personal.

Creemos que conocer en profundidad a nuestro alumnado y las diferentes metodologías y materiales que podemos utilizar en la docencia es muy importante antes de impartir nuestras clases, por lo que este Trabajo Fin de Máster nos ayudará a comprender un poco más esta enseñanza, como parte de una experiencia tan enriquecedora como es la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS TÉRMINOS INMIGRANTE Y REFUGIADO

2.1. Los refugiados en el derecho internacional: aproximación teórica

Para comprender la enseñanza de ELE para inmigrantes, objetivo de este trabajo, debemos comenzar por realizar un acercamiento teórico a la situación legal y burocrática de este colectivo, y comprender la evolución histórica de la condición del refugiado.

La humanidad siempre ha sufrido guerras y circunstancias adversas a la supervivencia, y, desgraciadamente, desde el desarrollo de esas circunstancias existen personas que se desplazan huyendo de ellas. No obstante, estas personas comenzaron a tener derechos y a estar protegidas desde el punto de vista legal desde hace poco tiempo. García (2008: 43) critica el hecho de que las sociedades pongan en duda la falta de integración y participación de los emigrantes a pesar de que se tienen que establecer unos mecanismos de intercambio e interacción por parte de ambos grupos y depende de la igualdad de roles y oportunidades entre estos.

Es a partir de la 4ª Convención de Ginebra (o sobre el Estatuto de los Refugiados) organizada en 1951, cuando se regula el derecho internacional humanitario y se establecen unas disposiciones para proteger a las víctimas de conflictos armados:

En primer lugar, se define quién es considerado refugiado:

“Toda persona que, debido a un temor fundado de ser perseguido por razones de raza, religión, nacionalidad o pertenencia a un determinado grupo social o de opinión política, se encuentra fuera de su país de nacimiento y es incapaz, o, a causa de dichos temores, no está dispuesto a acogerse a la protección de aquel país; o quien, por no tener nacionalidad y estando fuera del país de su antigua residencia habitual como resultado de tales acontecimientos, es incapaz o, debido de dichos temores, no quiera a volver a este”¹

Después, se establecen las obligaciones y los derechos de los refugiados, entre los que se encuentran: la libertad de religión, el derecho a la educación y asistencia pública y el acceso a una vivienda y a un trabajo. Más adelante, se determina que no se podrá expulsar a un refugiado que se encuentre legalmente en el país de refugio ni devuelto a su país donde su vida o libertad corra peligro.

¹ Disponible en: https://eacnur.org/files/convencion_de_ginebra_de_1951_sobre_el_estatuto_de_los_refugiados.pdf
[Último acceso: 11/05/2020]

Además, pide cooperación internacional y responsabilidad entre los 142 Estados Contratantes para el cumplimiento de estas disposiciones.

A esto hay que añadir que, con la Convención del Estatuto de los Refugiados, solo se prestaba asilo a europeos que solicitaron refugio antes de 1951. Con el Protocolo de 1967, se elimina esta restricción de tiempo y espacio².

Desde la creación de esta Convención al finalizar la Segunda Guerra Mundial, nos encontramos en la actualidad ante la mayor crisis de personas en busca de asilo, con 68 millones de personas obligadas a huir³. Estas personas se ven obligadas a huir por diferentes razones, ya sea por un conflicto civil activo en su país de origen o como consecuencia de persecuciones en cuestión de su raza, religión, género orientación sexual, opiniones políticas, etc. las cuales ponen en peligro su vida. La protección internacional humanitaria a estas personas es necesaria para que puedan continuar con su vida en otro lugar. Este tipo de protección es el derecho al asilo. Pero también existe otro tipo de protección, la llamada la protección subsidiaria⁴. Esta se les concede a aquellas personas que no cumplen con los requisitos de obtener asilo, pero que necesitan protección ya que existen motivos por los cuales tienen riesgo de sufrir daños graves si regresan a su país de origen (ACNUR).

España se encuentra entre uno de los países contratantes con la recogida del derecho al asilo en la Constitución de 1978 y en 1984 se aprueba la primera ley sobre la regulación del derecho al asilo a una persona con condición de refugiada. A lo largo de 2019⁵, se recibieron un total de 118.264 solicitudes de asilo, incrementándose en un 50% las del año anterior. Sin embargo, de estas se resolvieron solo 60.198, incluyendo varios acumulados de años anteriores. De estas resoluciones, como observamos en la gráfica que encontramos más abajo, solo el 5% fueron favorables. Esto se traduce en que nuestro país ofrece solo protección internacional humanitaria a 1 de cada 20 personas. Venezuela encabeza esta lista de solicitantes por cuarto año consecutivo, seguida de Colombia y Honduras. Un 80% de estas solicitudes fueron presentadas por personas de América Latina. Además, alrededor de un

² Fuente: ACNUR. Ver en: <https://eacnur.org/es/convencion-de-ginebra-de-1951-el-estatuto-de-los-refugiados> [Último acceso: 11/05/2020]

³ Fuente: ACNUR. Ver en: <https://eacnur.org/es/convencion-de-ginebra-de-1951-el-estatuto-de-los-refugiados> [Último acceso: 11/05/2020]

⁴ Ambas reguladas por la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

⁵ Fuente: CEAR. Ver en: <https://www.cear.es/situacion-refugiados/> [Último acceso: 11/05/2020]

20% de las solicitudes eran de menores de edad, mientras que la mitad tenían una edad comprendida entre los 18 y 34 años.



Fuente: CEAR

2.2. Refugiado e inmigrante: aproximación teórica

Tras haber tratado el concepto de refugiado, debemos ocuparnos ahora de la definición del concepto de inmigrante, y qué diferencias se establecen entre ambos. Para realizar este acercamiento teórico, nos gustaría aclarar que a lo largo de este trabajo utilizaremos la palabra “inmigrante” por ser la más usada en las publicaciones sobre el tema, pero, y basándonos en la FUNDEÚ⁶, un inmigrante también es un “emigrante” al haber emigrado de su país de origen, por lo que la palabra más correcta sería “migrante” que es el término más general y se refiere a toda persona que abandona el lugar que habita o llega a otro destino para establecerse en él.

Aclarados los aspectos terminológicos, Ruiz de Lobera (2004: 12) propone que si cogemos a un grupo de personas y les decimos que nos describan qué es para ellos un inmigrante nos encontraríamos con respuestas tales como: extranjero, persona que sale de su país por necesidad, persona que viene a buscar trabajo, pobre, de diferente cultura, diferente idioma, diferentes costumbres... De esta manera “se habla de inmigrante y extranjero como palabras sinónimas cuando sin embargo tienen un distinto significado”. La noción de migrar “alude a un cambio de residencia: es un concepto demográfico y no refiere a otras consideraciones políticas, económicas o jurídicas”

⁶ Ver en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/emigrante-inmigrante-migrante/> [Último acceso: 25/05/2020]

mientras que si hablamos de “extranjero” estamos hablando de un término jurídico refiriéndonos a una persona “que carece de nacionalidad española” (Ruiz de Lobera, 2004: 12).

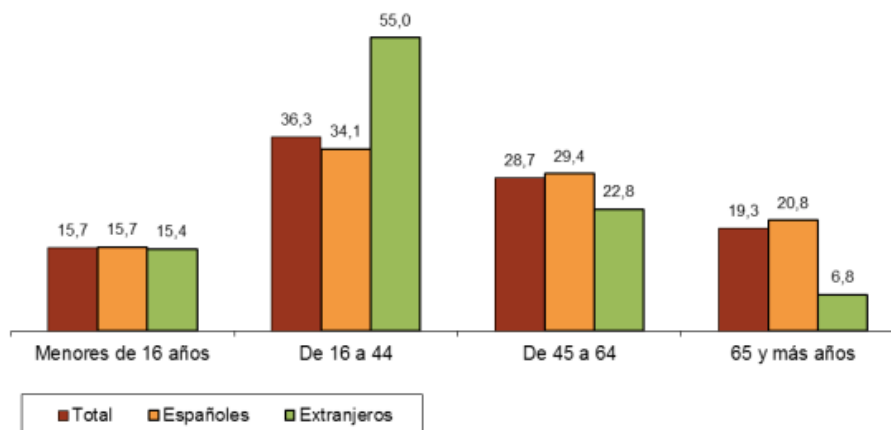
Blanco (en Micolta León, 2005: 61) deja más clara esta diferencia determinando unos factores que nos ayudan a clasificar qué consideramos como migraciones y qué no. Si hablamos de factores espaciales: el movimiento ha de producirse entre dos delimitaciones geográficas significativas (como son los municipios, las provincias, las regiones o los países). En cuanto al tiempo: el desplazamiento ha de ser duradero, no esporádico. Por último, socialmente, el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social. Así, podríamos decir que todos inmigrantes son extranjeros, pero no todos los extranjeros son inmigrantes.

3. LOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS EN ESPAÑA: ACERCAMIENTO NUMÉRICO Y ESTADÍSTICO

¿Quiénes son las personas que llegan a nuestro país? García (1998: 107) enumera varios de los motivos que han originado la continua migración de individuos y, por lo tanto, la presencia cada vez más habitual de este tipo de alumnado en nuestras clases de ELE: el crecimiento económico, la reorganización del mercado laboral, el crecimiento demográfico, el déficit demográfico de los países de inmigración, el flujo de solicitantes de refugio y asilo que reclaman la protección de la comunidad internacional, etc.

Actualmente, el número de extranjeros empadronados⁷ en nuestro país es de 5.036.878 (de los cuales, prácticamente la mitad son mujeres y la otra mitad hombres), de un total de 47.026.208 individuos viviendo en España, es decir el 10,7% de la población española es extranjera. Estos datos no incluyen los que se encuentran en situación irregular, que necesitan un permiso de residencia en el país de acogida. Como indica García (1998: 109), estos permisos resultan difíciles de conseguir sin poseer la documentación adecuada, sin contrato de trabajo y con escasos medios económicos, lo que tiene como consecuencia una economía sumergida y un mayor número de parados entre la población inmigrante.

⁷ Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)

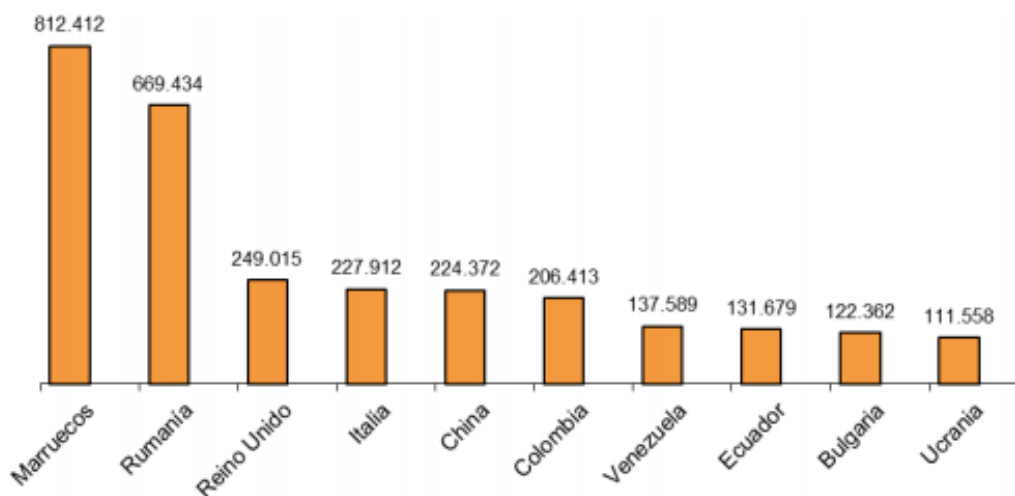


Fuente: Instituto Nacional de Estadística⁸

Si nos fijamos en la gráfica, en la que está clasificada la población por su edad, observamos que, del número total de extranjeros en nuestro país, la mayoría (un 55%) se encuentran en el rango de 16 a 44 años, siendo el porcentaje más pequeño de extranjeros las personas mayores de 65 años. Esto nos indica que la mayoría de personas que vienen a nuestro país a vivir se encuentran en edad de trabajar, es decir forman parte de la población activa, por lo que van a necesitar la lengua para encontrar trabajo, en mayor o menor medida, como veremos más adelante.

Con respecto a la procedencia de los inmigrantes que llegan a nuestro país, observamos en la gráfica que encontramos más abajo que la nacionalidad que prevalece es la marroquí, seguida de la rumana, ambas con una diferencia considerable sobre las demás. Observamos también una fuerte presencia de extranjeros de países europeos, China y varios países hispanohablantes. Estos últimos no tendrán la necesidad de aprender el idioma para comunicarse, por lo que no los encontraremos en nuestras clases de ELE, pero esto no implica una mayor integración, ya que puede que no conozcan o no se adapten a la cultura española.

⁸ Disponible en: https://www.ine.es/prensa/pad_2019_p.pdf [Último acceso: 25/05/2020]



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

No debemos olvidar que los inmigrantes y refugiados han dejado atrás en su país una vida anterior, un trabajo, e incluso, a veces, a su familia. Además, muchos inmigrantes y refugiados tenían en sus países un título académico, pero la homologación y convalidación en España conlleva un proceso largo y complejo⁹, que no siempre se lleva a término con éxito, o implica (para complementar materias o créditos inexistentes en el país de origen) la matriculación en estudios universitarios inasumibles económicamente por la mayoría de ellos.

Sin el reconocimiento de estudios y/o experiencia laboral y un nivel de idioma bajo o nulo, la inserción laboral y el acceso a una vivienda es muy complicada. Como consecuencia, existe una precariedad e inestabilidad laboral general y solo 2.057.397 extranjeros están dados de alta en la Seguridad Social¹⁰, lo que indica una gran diferencia entre los inmigrantes y refugiados afiliados y el número real de inmigrantes en España.

García (1998: 110) indica que los trabajos más frecuentes que desempeñan en España son, entre otros, construcción, venta ambulante, jardinería, agricultura y servicio doméstico. Muchos otros se encuentran sin trabajo o los desempeñan de manera clandestina, casi siempre en actividades de baja categoría y corta duración. Son considerados como reserva para trabajos temporales y ocasionales,

⁹ Defensor del pueblo. Ver en: <https://www.defensordelpueblo.es/jornada-refugiados/conclusiones-y-propuestas-en-empleo/> [Último acceso: 25/04/2020]

¹⁰ Fuente: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Ver en: http://www.mitramiss.gob.es/es/estadisticas/Inmigracion_emigracion/AEX/welcome.htm [Último acceso: 25/04/2020]

acabando por hacer trabajos que en teoría están prohibidos, pero que consienten de un modo indirecto por aportar estabilidad económica a las familias.

Este año, como consecuencia de la pandemia mundial de la COVID-19¹¹, las personas en situación de movimiento migratorio y refugiadas son más vulnerables, por diferentes motivos, como la vivienda, la salud, el trabajo, la familia, etc. Muchas no tienen un hogar donde confinarse, otras viven en infraviviendas compartiendo techo con personas desconocidas o familias enteras, y otras solas con dificultades para comunicarse con el exterior. Además, a quienes no conocen el idioma les resulta aún más difícil conocer las normas de aislamiento y sanidad, y a quienes se encuentran en situación irregular no quieren salir a la calle por miedo a que les sea requerida la documentación¹².

También existen personas migrantes con trabajos precarios que se ven afectados por despidos y ERTes que ven su futuro económico bloqueado, y que para poder comer necesitan ayuda de los bancos de alimentos¹³. Además, uno de los principales problemas es la sensación desarraigo y preocupación por la familia si los miembros de esta se encuentran separados por el cierre de fronteras (Ares, 2020).

4. LOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS COMO ALUMNOS

Khalia y Mombo eran una fuerza vital: juntos producían más que nadie, se reían más que nadie, vibraban más que nadie y eran profundos conocedores de las tradiciones del pasado y actores principales del futuro. Pero las cosas se pusieron mal en su país cuando nació el primero de sus hijos (...) En cuestión de horas, están rodeados de personas que hablan otro idioma, se mueven de otra manera, hacen cosas incomprensibles, están en la calle en ciertos momentos para dejarla vacía en otros, hay días que lo cierran todo, todo está lleno de extraños símbolos, a veces fijos, a veces intermitentes, manejan unas monedas extrañas y acuden a lugares que no parecen accesibles, mueven las manos de maneras diferentes, hacen gestos extraños, colocan las cosas en sitios distintos, hablan desde muy lejos...” (Miquel, 2003:6)

11 Según la FUNDEÚ es recomendable usar el femenino para referirse al nombre de la enfermedad del coronavirus. Ver en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/covid-19-nombre-de-la-enfermedad-del-coronavirus/> [Último acceso: 02/07/2020]

12 Ver en: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-04/solo-podemos-comer-una-vez.html> [Último acceso: 29/06/2020]

13 Ver más en: <https://elpais.com/espana/2020-05-09/el-hambre-aprieta-a-los-inmigrantes-irregulares.html> [Último acceso: 29/06/2020]

Para comenzar nuestra presentación sobre los inmigrantes y refugiados como alumnos, uno de los objetivos de nuestro TFM, nos parece interesante introducir esta primera parte de la historia de Khalia y Mombo, donde se plantea siguiente pregunta: ¿quiénes son los inmigrantes?

Existen unos estereotipos sociales los cuales nos proporcionan una visión parcial y deformada de la realidad hacia el tipo de alumnado inmigrante que nos vamos a encontrar en las clases de ELE. Así, se suele considerar al inmigrante no como un aprendiz de la lengua nueva, sino como alguien con múltiples carencias educativas las cuales hay que compensar. Algunas de estas carencias son: un bajo nivel cultural, analfabetismo, desajuste escolar, ignorancia de la lengua... (Hernández y Villalba, 2003: 1). En algunos casos se llega incluso a afirmar que el inmigrante “tiene una capacidad cognitiva poco desarrollada por la no escolarización en su niñez” (Díaz, citado por Hernández y Villalba, 2003: 1)

Es fundamental darse cuenta de que personas como Khalia y Mombo son personas cargadas de experiencias, formadas en su lengua y cultura e incluso hablantes de más de una lengua, portadoras de conocimientos y saberes y capaces de resolver conflictos. Ya están formadas como hablantes, solo que lo hacen de manera y con unos códigos diferentes al nuestro (Miquel, 2003: 7). Por todas estas razones, procedemos analizar cuáles son las principales problemáticas a las que se enfrentan los inmigrantes como alumnos, y que se nos plantean, a su vez, como un reto como docentes de ELE.

4.1. La alfabetización

Para profundizar en los inmigrantes como alumnos debemos conocer algunas características específicas propias de este alumnado. Debido a que la gran mayoría de países de procedencia de estos inmigrantes no tienen sistemas educativos como los nuestros, debemos comenzar por tratar la alfabetización.

Las personas inmigrantes adultas, aunque sean analfabetas, poseen recursos, estrategias y mecanismos de lengua oral para aprender y desarrollarse en un nuevo país (García, 2008: 45). Aunque no entienden las palabras, sí las necesidades comunicativas que surgen en cada momento, y es que, “ser analfabeto es *solo* no tener acceso a un sistema de signos” (Miquel, 2003: 17). El problema es que los profesores no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y la escritura (Miquel, 1995: 245) y más aún si existe una falta preparación específica para profesores de ELE para inmigrantes y la escasez de materiales de español para ser trabajados solo desde la destreza oral (Hernández y Villalba, 1995: 430).

Además, Hernández y Villalba (1995: 431) nos advierten de que los materiales de alfabetización para españoles adultos no sirven de nada para inmigrantes, ya que no tienen en cuenta ciertos aspectos como: la direccionalidad, el trabajo con ciertas vocales y consonantes (según la procedencia de nuestros alumnos se suelen confundir, por ejemplo, los marroquíes presentan dificultades con la *i, o, u*), etc.

Para muchos inmigrantes alfabetizarse significa prosperar, y es por ello por lo que muchos profesores se lo ofrecen sin reflexionar previamente si de verdad es lo que necesitan. Pero alfabetizarse es un proceso que solo puede realizarse al “manejar significados” (Miquel, 1995: 245). Es verdad que para muchos inmigrantes el hecho de alfabetizarse les abrirá muchas puertas, pero también hay muchos que no aspiran a la alfabetización, sino a “aprender a desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven” (Miquel, 2003: 17) y que su necesidad primordial debe ser entender y comunicarse con el mundo que tienen a su alrededor. Si bien es cierto que la alfabetización significa enriquecimiento y libertad, si el individuo no sabe leer ni escribir ninguna lengua, lo primero que debe hacer es ponerse en contacto con la lengua oral lo más rápido posible (García, 2008: 45). Como apunta Miquel (2003: 17) el conocimiento de la lengua debe de ser previo a la alfabetización y la necesidad de alfabetizarse debe surgir cuando los alumnos hayan alcanzado un nivel de integración en el que sean capaces de tomar conciencia de los beneficios de acceder a un código escrito.

El profesor debe analizar cuál es el punto de partida del alumno: qué lengua o lenguas habla (si está o no alfabetizado en su lengua materna), cómo las han aprendido, qué tipo de estrategias conocen y son capaces de desarrollar, cuál es su grado de conocimiento oral del español y que procedimientos vamos a emplear para enseñarles la L2 (García, 2008: 45 y Hernández y Villalba, 1995: 430).

De Keyser (2004) (citado por García, 2008: 53), aconseja diferenciar entre lengua oral, lectura y escritura ya que cada una de ellas plantea unas estrategias y dificultades diferentes. En el caso de la lengua oral se trabaja la pronunciación y entonación, mientras que en la lectura y escritura hay que tener en cuenta que el reconocimiento, la comprensión, la identificación y la reproducción del sonido-grafía son diferentes y, por lo tanto, requerirán un mayor esfuerzo en la escritura que en la lectura. La reproducción escrita es la parte más compleja del aprendizaje, por lo que esta autora propone empezar por la lengua oral, seguida del reconocimiento de las letras en una secuencia escrita contextualizada y cercana para continuar con la identificación del sonido-grafía. Más adelante se introduciría la lectura

y el conocimiento de letras dentro de frases sencillas para llegar a la escritura a partir de secuencias con sentido completo.

Dicho esto, queremos hacer ver que en nuestras clases de ELE vamos a encontrarnos con estudiantes de todo tipo, y que, dada la diversidad de lugares de donde proceden, de lenguas que hablan y la formación que poseen, de la variedad cultural y religiosa, de su sexo, edad y estilos de aprendizaje de cada uno, resulta difícil establecer un perfil concreto de nuestros alumnos. El alumnado no es homogéneo y presenta unas características específicas (tanto de personalidad y pensamiento como de modelos de aprendizaje diferentes), que demandan una atención más individualizada y apoyo emocional (García, 1998: 109). Por ello será necesario un material específico, como el que analizaremos más adelante.

No obstante, todos ellos comparten el deseo de aprender el español como vehículo en la inserción en la sociedad de acogida (Instituto Cervantes, 2005: 7). Los inmigrantes aportan un “bagaje cultural, lingüístico y una *savoir-faire*” diferente a los estudiantes de ELE estándar, por ello, esta riqueza y variedad cultural y lingüística debe de ser tenida en cuenta a la hora de programar, de enseñar y en la formación del profesorado específica a este grupo de estudiantes (García, 2008: 39).

4.2. El entorno y la cultura: modelos de aculturación

Un acercamiento a los inmigrantes y refugiados como alumnos nos lleva a preguntarnos cómo es el entorno que rodea a nuestro alumnado, que será fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para muchos de estos alumnos el aprender la lengua y la cultura del nuevo país no significa una mera adquisición, sino que implica nuevos retos de supervivencia y progreso. El conocimiento de la lengua puede suponer la diferencia entre encontrar un trabajo o no. Pero no para todas las personas es así, depende del vínculo que establezcan con la sociedad de acogida y de su ubicación laboral y afectiva (García, 2008: 40). De esta manera, podemos encontrar colectivos que no necesitan la lengua hasta que llevan cierto tiempo en el país, mientras que otros la necesitan como herramienta para sobrevivir desde el primer contacto en el nuevo país, creando relaciones laborales y afectivas con los individuos del país de acogida (Luque, 2015: 80).

También existen colectivos para los que, por diferentes circunstancias, el conocimiento de la lengua nunca les supone una necesidad vital. Son personas que viven en nichos económicos étnicos junto con su comunidad de origen y que, como se mantienen, en cierto sentido, al margen de la sociedad

de acogida, de la lengua y de la cultura que está a su alrededor, no necesitan la lengua como herramienta de trabajo ni social. Ejemplo de esto son las Chinas en miniatura, los *Little Salgón*, los *Pakistán Quarters*, las barriadas marroquíes, etc. que podemos encontrar en muchas ciudades europeas, australianas o americanas (García, 2008: 40).

Aunque muchas veces se dice que el alumno extranjero estudia por placer y el inmigrante por necesidad, no siempre es así. Muchas veces el extranjero lo hace porque necesita un segundo o tercer idioma para sus estudios y el inmigrante, como hemos dicho anteriormente, a veces puede sobrevivir sin saber más lengua que la propia ya que muchas veces a medida que aumenta el número de inmigrantes, aumenta la segregación y la agrupación de estos en guetos donde la necesidad de conocer la lengua se reduce (Ruiz, 2008: 120).

Una reflexión sobre el entorno en un TFM sobre alumnos inmigrantes y refugiados es fundamenta, pues el fenómeno de la migración no solo exporta mano de obra, sino también historia y cultura. Como consecuencia de ello, la cultura migrante y la de acogida entran en contacto e intercambian unos valores socioculturales diferentes en las que pueden producirse situaciones de coexistencia, asimilación, rechazo o marginación (García, 1998: 114). Para Reffield, Linton y Herskovits (1936), estos fenómenos que surgen como consecuencia de un contacto entre individuos de diferentes culturas, junto con los subsecuentes cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos, es a lo que llamamos aculturación (citado por Navas *et al.* 2003: 40).

Existen varios modelos de aculturación. Uno de los más influyentes es el de Berry, el cual está basado en dos actitudes: el grado de mantenimiento de la identidad cultural y el grado de buscar relaciones con otros grupos (Miras y Sancho, 2017):

		Mantenimiento de la identidad cultural	
		+	-
Relación con otros grupos	+	INTEGRACIÓN/COEXISTENCIA	ASIMILACIÓN
	-	PRESERVACIÓN/RECHAZO	MARGINACIÓN

Modelo de aculturación basado en el modelo de Berry (en Miras y Sancho, 2017: 888). Elaboración propia.

La opción más tolerante y enriquecedora es la integración ya que implica una actitud abierta e inclusiva por parte de ambos grupos. El inmigrante, por su condición como tal, desarrolla un sentimiento de pérdida de identidad y pasa a formar parte de un nuevo grupo, además, “cuando se comienza a estudiar una segunda lengua, se comienza también a formar parte del grupo que la habla” (Lambert *et al.*, citado por Miras y Sancho, 2017: 897).

De esta manera, podemos decir que la enseñanza de ELE a inmigrantes es un proceso complicado y muy amplio que se encuentra dentro de otro: la integración social (Miras y Sancho, 2017). Es por ello por lo que se necesita una enseñanza intercultural con la que se busque la integración social del inmigrante, pero sin renunciar a sus señas de identidad (García, 1998: 114). El objetivo es “conseguir que la diversidad no sea objeto de marginación”, por lo que tanto dentro como fuera del aula debemos de igualar las oportunidades sociales de los grupos culturales, ya que “a través del conocimiento y valoración de las diferencias culturales se desarrolla el pluralismo cultural en la sociedad” (García, 1998: 114).

5. PRINCIPIOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A PERSONAS INMIGRANTES Y REFUGIADAS

Una vez vistos el papel de los inmigrantes como alumnos y algunas de las características específicas propias de este tipo de alumnado, pasamos a ver como se introduce y se regula la enseñanza del español para este colectivo y los principios básicos que deberemos tener en cuenta a la hora de planificar y enseñar la lengua y cultura española.

Con el Manifiesto de Santander¹⁴ publicado en 2004, se integra la Enseñanza de las Segundas Lenguas en la política inmigrante. En este texto, varios expertos pertenecientes a ONG, centros educativos, sindicatos, etc. reclaman una organización y regulación de la enseñanza de segundas lenguas a este colectivo. Tal y como se indica en su preámbulo, es un documento para reflexionar y debatir abiertamente y por el cual se proponen unas líneas de actuación e investigación educativa sobre la enseñanza de lenguas a inmigrantes. En él también se dice que la enseñanza de L2 a estos grupos concretos debe incluirse dentro del marco de la didáctica de idiomas y no fuera de él, por lo que también el currículo que se diseñe para ello se fundamentará en el *Marco Común Europeo de Referencia para*

¹⁴ Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados (2004). Disponible en: <https://www.ugr.es/~ftsaez/mani.pdf> [Último acceso: 25/04/2020]

las Lenguas (MCER). Se insiste en que hay que respetar la diversidad cultural y lingüística de estos grupos en todo momento y diseñar materiales de calidad para este tipo de enseñanza.

A partir de esta situación y la necesidad de nuevas formas de enseñar, se han creado materiales diseñados específicamente para inmigrantes y refugiados para cubrir las necesidades de cualquier individuo (Miras y Sancho, 2017). Primero, nos adentraremos en estas formas de enseñanza y, más adelante, en los materiales que se han publicado para la enseñanza específica de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados.

Si hablamos de metodologías, Hernández y Villalba (2000a: 10) nos recuerdan que en la enseñanza de lenguas dejamos atrás el enfoque tradicional, basado en la repetición y limitado a la competencia lingüística; para pasar a un enfoque comunicativo. Este enfoque, aparece en los años 70 y pone énfasis en el sujeto, atiende tanto a los resultados como al proceso seguido y determina situaciones y temas a tratar en los temas que se empleará la lengua. Y es que, Miquel (2003: 15) nos recuerda que trabajar dentro de este enfoque no es solo adoptar un tipo de metodología, sino que supone un cambio de visiones y creencias sobre muchos aspectos incluida la lengua y donde el objetivo a alcanzar es la competencia comunicativa¹⁵. Este autor también nos recuerda que, aunque no dejamos de lado las formas, el foco de atención ahora es el sentido, es decir, la negociación de significados¹⁶ y logrando que el alumno sea capaz de participar en un intercambio comunicativo de manera adecuada.

Miquel (2003: 14) plantea una serie de principios básicos que debemos de tener en cuenta para enseñar dentro de un enfoque comunicativo. En primer lugar, la enseñanza debe centrarse en el alumno, es decir, de acuerdo con las necesidades, expectativas y características del público destinatario. Satisfacer necesidades básicas de subsistencia y relación plano laboral, familiar, sanitario, jurídico y social. A partir de estas necesidades, concretar situaciones específicas: búsqueda de trabajo, de vivienda, el colegio, la atención médica, etc. (Hernández y Villalba, 2000a: 11).

¹⁵ Hymes es el primero que desarrolla este concepto y lo define como la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

¹⁶ Labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Fuente: Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes. Ver en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/negociacion.htm [Último acceso: 25/04/2020]

En segundo lugar, la lengua debe concebirse desde una perspectiva comunicativa, como herramienta de comunicación. Hernández y Villalba (2000a: 7) hablan de enseñar una lengua de tipo funcional, es decir, de la comunicación y de los procesos asociados a ella, que dote a los inmigrantes de recursos para establecer relaciones e interacciones sencillas con otras personas. Pero además de la función comunicativa, encontramos más funciones como la integradora y la expresiva. Y es que no debemos tener solo en cuenta si lo que decimos es gramaticalmente correcto, sino si puede darse en la realidad, si es factible y si es apropiado. Como asegura Hymes (1972: 278) “existen unas reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles”.

También, debemos partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus recursos cognitivos y estratégicos. La enseñanza de la lengua a inmigrantes supone un factor de integración en todos los niveles (laboral, educativo, afectivo, etc.) que conducen al fin perseguido (acceder a una vivienda, incorporarse al marco profesional, a una sanidad, a un sistema educativo, participar en intercambios comunicativos, guiarse en una nueva sociedad, etc.) (García, 1998: 108). Como primer paso, García (1998: 112) aconseja realizar un análisis de necesidades de aprendizaje, a partir de las siguientes variables: analizando al estudiante, averiguando con quién habla, sobre qué temas le interesan, de qué manera se desenvuelve y en qué ambientes se desenvuelve.

Dentro este análisis previo, García (1998: 115) nos propone también con unas cuestiones que debemos preguntarnos: ¿qué les interesa aprender?, ¿qué pueden aprender?, ¿qué deben aprender? Este paso se considera necesario para hacer un uso real y efectivo de la lengua y para la aplicación de una metodología en concordancia con una secuencia de actividades progresivas y coherentes, sin olvidar que nuestros alumnos tienen también el derecho a desarrollar y profundizar en su identidad cultural.

Por otro lado, se trata de realizar actividades significativas, es decir, realizar tareas cercanas a su realidad, para que practiquen y indaguen en la lengua y cultura meta, pero sin olvidar su propia cultura, lo que nos lleva a un trabajo y ambiente multicultural. Además, partiendo del objetivo de alcanzar la competencia comunicativa, las actividades deben potenciar la comunicación y demostrar su utilidad fuera del aula, trabajando con las cuatro destrezas (producción oral y escrita y comprensión oral y escrita) si los estudiantes están alfabetizados, y si no, enfocándonos en las actividades orales mientras que planteamos técnicas para acercarnos al texto escrito (Miquel, 2003: 16).

En último lugar, llenar la lengua de contenidos socioculturales, ya que el conocimiento de la lengua no debe de ser solo gramatical, también sociocultural. Debemos saber cuando hablar, con quién y de qué. Entender la lengua como instrumento de interacción social y la transmisora de valores y cultura (Hernández y Villalba, 2000a: 9).

Ilustraremos todos estos aspectos teóricos con el siguiente texto:

De repente, un día, las calles se llenan de luces y de gente. A la gente parece no importarle el frío, salen a la calle y se pasan el día comprando mientras se oyen canciones por las calles. Khalia no entiende qué pasa. (...) No sabe por qué todo el mundo está comprando y comprando y piensa que a ella también le gustaría poder hacerlo. En el mercado y en el supermercado hay comidas nuevas. Khalia mira unas cajas que tienen el dibujo de unas barras marrones o blancas con almendras, pero no sabe cómo se cocinan ni cuándo se comen. También hay algo redondo envuelto en papel de celofán de diversos colores pero no sabe qué hacer con eso. Un día no hay nadie por las calles, nadie paseando, nadie cantando en el exterior. Ese día Mombo tiene fiesta y pasean los tres por las calles solitarias que siguen llenas de luces. Están extrañados y un poco asustados, parece que haya pasado algo grave. Mala señal cuando no hay nadie en la calle, sobre todo teniendo en cuenta que últimamente en la ciudad parecía haber más gente que antes. (Miquel, 2003:18)

En este otro fragmento de la historia de Khalia y Mombo se plantea el tema de la cultura y del componente cultural en las clases de ELE. Los protagonistas no entienden las maneras de actuar de la gente, las tradiciones y las comidas típicas de nuestro país en navidad. Tal y como menciona Miquel (2003: 9) es fundamental que, desde el primer contacto con la lengua, la enseñanza sirva al inmigrante para orientarle, proporcionarle con unas claves sobre la vida cotidiana y sobre lo habitual del medio en el que va a tener que desenvolverse. Por ello, se hace hincapié en la orientación sociocultural por encima de la corrección lingüística. El inmigrante está en inferioridad de condiciones con respecto a nosotros y a sí mismo, a lo que ha sido, por lo que es importante que se les potencie como individuos para que refuercen su autoestima y su relación emocional con el entorno y con la lengua que aprenden.

En relación con este punto, García (1998: 115) propone varios objetivos a la hora de dar clase de español para inmigrantes y refugiados:

“identificar modelos sociales apropiados, inducir normas a partir de sus propias experiencias, generar repertorios de secuencias complejas de conductas y adaptarlas a los cambios constantes del entorno social, conocer e identificarse con la cultura del país de acogida, tener una actitud positiva hacia

la interpelación, llegar a un acercamiento entre ambas culturas, para posibilitar el análisis de comportamiento del otro y situarlo dentro de sus parámetros culturales, facilitar la adaptación de los inmigrantes para prevenir su posible marginación y desarrollar estrategias de resolución de sus propios problemas”.

Podemos observar que estos objetivos no son lingüísticos, sino que se acercan más bien a la adquisición de una competencia sociocultural, con el fin de aliviar en la medida de lo posible el choque intercultural y facilitar la integración en la sociedad de acogida.

6. MANUALES

6.1. Consideraciones iniciales

Una vez planteadas las características, necesidades e intereses de los alumnos inmigrantes y refugiados, objeto de este Trabajo Fin de Máster, pasamos a ver cómo podemos impartir nuestras clases de ELE con la ayuda de manuales didácticos y qué tipo de manuales específicos para este colectivo vamos a encontrar.

Al hablar de manuales de ELE, la primera pregunta que nos planteamos es: ¿en qué se diferencian los manuales de los materiales didácticos? Los manuales son instrumentos de trabajo que se centran en la presentación de aspectos relacionados con la adquisición de lenguas: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, etc. En cambio, hablamos de materiales didácticos cuando nos referimos al material complementario que sirve para desarrollar en profundidad determinados aspectos específicos de la lengua que no se tratan lo suficiente en el manual o que requieren más refuerzo y que proporcionan al alumno y profesor un mayor apoyo teórico o práctico (Fernández, 2017: 705).

La siguiente pregunta que nos hacemos al adentrarnos en el mundo de los manuales y metodologías específicas para inmigrantes y refugiados es: ¿por qué no valen los manuales ya existentes? A pesar de la gran variedad de manuales de español que podemos encontrar en el mercado, los profesores o voluntarios que han tenido experiencia dando clase a inmigrantes se han visto obligados a crear sus propios materiales. Hernández y Villalba (2003: 2) y Ruiz (2008: 111) mencionan varias de las razones más importantes por las que esto ha sucedido.

En primer lugar, el hecho de que los docentes y voluntarios están, por lo general, poco formados en ELE, y menos para inmigrantes, por lo que pueden caer en los estereotipos que hemos mencionado anteriormente, así como no conocer el tipo de enseñanza-aprendizaje que necesitan o no conocer usar ni diseñar secuencias didácticas. En segundo lugar, la tendencia que tienen los docentes de ir recopilando material, usarlo en clase y una vez probado varias veces, juntarlo y editarlo. Igualmente, que el manual lo proporcione el docente supone un importante ahorro económico para el alumnado.

La idea más extendida y destacada es que el público al que van dirigidos estos manuales tiene unos intereses y necesidades distintas a las del alumno inmigrante (Equipo Contrastes, 1998: 48). Los temas que se presentan son ajenos a su realidad; presentan unos referentes socioculturales occidentales europeos, con los cuales no pueden identificarse; excluyen analfabetos y personas con nivel educativo y socioeconómico bajos; y, por último, el tipo de actividades y técnicas son desconocidas para ellos (por ejemplo, pueden no saber lo que es un comic o no conocer los ejercicios donde hay que rellenar huecos).

En relación con este último punto, el hecho de que muchos manuales en sus contenidos y actividades muestren ejemplos culturalmente alejados de la realidad de los inmigrantes es lo que llamamos etnocentrismo y sociocentrismo. Debemos concienciarnos de que nuestros criterios “no son criterios universales” y que “cada cultura construye sus creencias sobre los aspectos de la vida” (Miquel, 2003: 10). El tipo de ejercicios que encontramos en los manuales de ELE pueden herir a la sensibilidad de los alumnos inmigrantes ya que, a veces: son consumistas, pueden chocar con sus propias creencias (por ejemplo, cuando aparece el alcohol), dan por adquiridos unos conocimientos culturales que no son comunes y parten de que todos los estudiantes tienen la misma percepción de la realidad (Hernández y Villalba, 1995: 430). Nuestro objetivo es que en la clase de ELE se trabajen estos valores, se explore la visión que tienen nuestros alumnos y se presente la nuestra, para ir creando un ambiente multicultural en el que todos aprendemos de todos (Miquel, 2003: 10).

Ezeiza (2009: 2) señala que el análisis de manuales es importante en la enseñanza de lenguas ya que es una buena práctica para la formación y el desarrollo del profesorado. Pese a lo que aseguran los manuales y materiales del mercado, ninguno garantiza la eficacia ni el aprendizaje absoluto. Debe de ser el docente el que demuestre su capacidad para escoger, utilizar y adaptar adecuadamente los manuales, atendiendo a las características de su alumnado.

Ruiz (2008: 112) afirma que la lista de materiales publicados dirigidos a “inmigrantes” o “refugiados” no es pequeña. Pero también indica que en su mayoría se trata de materiales que dejan mucho que desear, a pesar de que casi todos sus autores tienen experiencia en este sector de la población, ya que vienen de organizaciones que dan clases de ELE a estos alumnos. Miquel (2003: 23) cree que todos ellos pecan en usar la lengua de manera estructural. Por ello predice que, si no se da una perspectiva de uso a la lengua, da igual que las actividades sean creativas o divertidas, ya que no se llegará a capacitar a los estudiantes de herramientas de comunicación.

Pero sí que indica que en su mayoría se trata de materiales que dejan mucho que desear, a pesar de que casi todos sus autores tienen experiencia en este sector de la población, ya que vienen de organizaciones que dan clases de ELE a estos alumnos.

De esta manera, se considera necesario un tratamiento pedagógico diferenciado acorde a las especiales características de estos aprendices y, por lo tanto, unas metodologías y unos materiales especiales. Los materiales que se han publicado son de difícil acceso y se están generando constantemente, ya que, como apuntan Hernández y Villalba (2003: 2) son los propios docentes y voluntarios con experiencia en este campo de la enseñanza del español los que, gracias a diferentes instituciones y organizaciones no gubernamentales, diseñan estos materiales específicos.

6.2. Ventajas y aspectos mejorables en el uso de manuales específicos para inmigrantes y refugiados

Miquel (1995: 251) manifiesta que los materiales ya publicados garantizan un trabajo cuidado y especializado, por lo que comparte una serie de ventajas al usarlos. Para comenzar, este tipo de materiales ofrecen diálogos diseñados para alcanzar objetivos comunicativos específicos y claros y, si son de comprensión auditiva, están grabados por hablantes nativos con diferentes voces y registros para que los alumnos conozcan más maneras de hablar español a parte de la del profesor/a. Asimismo, los materiales incluyen ejemplos, fotos, dibujos e ilustraciones que se corresponden a los que se van a encontrar en la realidad (documentos administrativos e identificación como impresos de la Seguridad Social, solicitudes de residencia o trabajo, empadronamiento, recetas de fármacos, etc.), además de presentar una progresión de actividades que va de una menor a mayor dificultad comunicativa y lingüística, y que están diseñadas para conseguir los objetivos comunicativos, sociolingüísticos y culturales.

Ruiz (2008: 121) también señala como virtud de los manuales específicos para inmigrantes la aparición de personajes que no son siempre europeos, como encontraríamos en manuales de ELE general. Así, los personajes provienen de culturas muy diferentes y tienen aspectos físicos diferentes y de todo tipo, con el objetivo de que encajen con la realidad de nuestros estudiantes y que sean capaces de identificarse con ellos.

Como posibles desventajas en utilizar estos manuales, Ruiz (2008) menciona que la edición y el diseño suele ser más pobre, ya que no suelen estar hechos por una editorial, sino por sindicatos, ONG's, etc., los cuales disponen de un menor apoyo económico. Del mismo modo, en algunas actividades en las que aparecen documentos reales burocráticos como el NIE, la solicitud de empadronamiento, etc. pueden estar anticuados, pero pueden renovarse o sustituirse por documentos más actuales.

Hernández y Villalba (2000a:14) también recuerda que existe una irregularidad en la asistencia a clase y una heterogeneidad en los hábitos de trabajo que hacen que el trabajo en clase no sea continuado ni sistemático, por lo que un manual no es siempre posible de seguir.

En relación con la heterogeneidad de alumnos, otra desventaja es que algunos de nuestros estudiantes en un mismo grupo pueden ser analfabetos y otros no, por lo que cada uno necesitará unas actividades que no siempre van a requerir de la lectura y la escritura y, además, hay que tener en cuenta que tampoco podemos utilizar técnicas de aprendizaje con las que seguramente no estén familiarizados los inmigrantes (como, por ejemplo, una actividad con preguntas de respuesta múltiple) (Ruiz, 2008: 100).

6.3. Clasificación

Para realizar este estado de la cuestión sobre manuales específicos para ELE de inmigrantes y refugiados, objetivo de este TFM, nos basaremos en la taxonomía de Hernández y Villalba (2003: 3), quienes clasifican los manuales de ELE para inmigrantes atendiendo a tres variables: la finalidad, el tipo de estudiante y el enfoque metodológico.

6.3.1. Por su finalidad

Atendiendo al objetivo que persiguen, encontramos los manuales que solo se componen de una unidad didáctica (como *¡Hola escuela!*); los que forman un proyecto, es decir, están formados por varias tareas (como *Intercambio de culturas*) o aquellos que forman cursos organizados por niveles de aprendizaje (*Contrastes*, *Encuentros* o *Manual de Lengua y Cultura*).

Por otra parte, tenemos los de fines específicos para este colectivo donde se incluyen los que se centran en los diferentes ámbitos laborales en los que pueden trabajar los inmigrantes (construcción, hostelería, comercio, etc.): *Aprendiendo un idioma para trabajar*. También, tenemos los denominados *diccionarios temáticos ilustrados*, los cuales pueden ser tanto monolingües (*Español para inmigrantes*), que asocian las ilustraciones a su nombre en español, como bilingües (como *Una escuela para todos*, para estudiantes árabes).

Por último, encontramos los manuales de alfabetización en español, los cuales dicen ser métodos de lectoescritura, pero que consideran necesario que primero se adquiriera un cierto dominio de lengua oral. Aquí diferenciamos aquellos que solo se dedican a la enseñanza de la lectoescritura (*Cuadernos de alfabetización*) y los *mixtos*, que combinan la enseñanza de la lengua con la alfabetización (*Contrastes*, *En contacto con...*, *Manual de Lengua y Cultura*).

García (2008: 53) nos recuerda que en el caso de que se lleven a cabo cursos de alfabetización en la L2, es importante descartar los métodos silábicos y utilizar sistemas comunicativos basados en las cuatro destrezas y a base de frases cortas y funcionales que cobren un sentido cercano y completo para los alumnos. No tendría sentido que sepan escribir palabras o frases descontextualizadas como “*pata*”, “*pito*”, “*palo*” ya que se trata de que formen frases con un sentido funcional como “*me llamo Mapula, soy de Nigeria y vivo en la calle...*”.

Esta autora también comenta que hay una tendencia a suprimir los aspectos gramaticales de la lectoescritura, cuando sería más funcional partir de acciones e introducir el vocabulario y los verbos como unidades de la lengua que tienen funciones. Entre los manuales de alfabetización mixtos encontramos el *Manual de Lengua y Cultura* elaborado por Cáritas, *Contrastes* y *Alfabetizar*, todos ellos elaborados por profesores voluntarios pertenecientes a ONG’s, sindicatos, etc. que a veces han contado con la ayuda de expertos en el campo de ELE (Hernández y Villalba, 2000b: 15).

En paralelo a esta taxonomía, también podríamos clasificar los manuales en aquellos que trabajan todas las destrezas lingüísticas (*Una rayuela*, *Encuentros*, *Proyecto Forja*) y los

fundamentalmente orales (*Meloral, Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas*).

6.3.2. Por el tipo de estudiante

Centrándonos en el criterio de tipo de estudiante que plantean Hernández y Villalba, podríamos establecer en este sentido que, dependiendo de los destinatarios o público al que van dirigidos encontraremos los manuales de español para inmigrantes o para refugiados.

Otro criterio específico de tipología de estudiantes es la edad. Vamos a encontrar manuales para todas las edades, es decir, tanto para niños (como *¡Hola escuela!* y *Una rayuela*) como para adolescentes (*Intercambio de culturas*) y adultos (*Proyecto Forja, Contrastes, En contacto con..., Encuentros*). No obstante, observamos un menor número de estos en los destinados a adolescentes. Consideramos los manuales destinados a niños que estos tienen en edades entre los 8 y los 11 años y los adolescentes de 12 a 16 años. En el caso de los adultos, todos los manuales consideran a estos como un perfil homogéneo de estudiantes inmigrantes, sin hacer ninguna clasificación, excepto un manual que está dirigido específicamente a mujeres senegalesas (*Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas*).

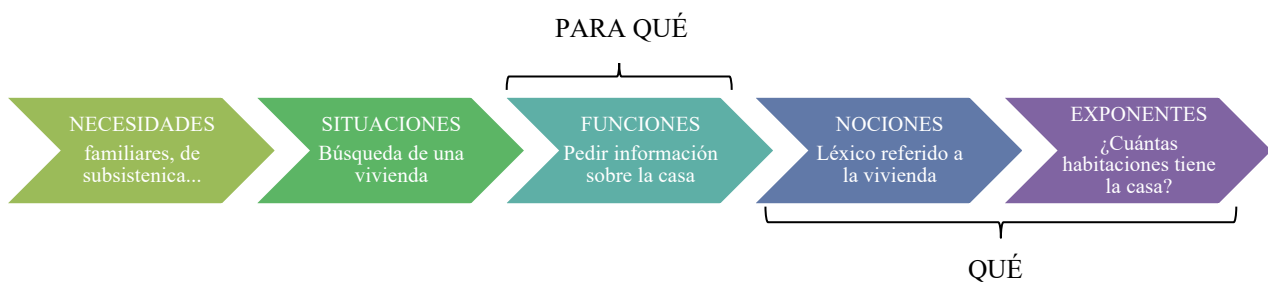
6.3.3. Por el enfoque metodológico

Esta clasificación es la más difícil de realizar, ya que no siempre el enfoque que dicen los autores de seguir es el que verdaderamente encontramos analizándolo. Hernández y Villalba (2003: 6) mencionan varios tipos de enfoques y metodologías, en los cuales nos detendremos más adelante, que incluyen el enfoque comunicativo (la mayoría de los manuales siguen esta metodología como *Proyecto Forja* y *Manual de Lengua y Cultura*), el enfoque por tareas (*Una Rayuela* e *Intercambio de culturas*) y los métodos de base estructural (*Meloral*). Además, en esta clasificación podríamos añadir el enfoque basado en la acción, que fue introducido por el MCER en 2001 y que más adelante encontraremos en un manual que analizaremos.

6.4. Análisis externo

6.4.1. Objetivos y contenidos

Como hemos visto en el apartado anterior, Hernández y Villalba (2000a: 11) nos proponen que, a partir de las necesidades básicas de nuestros alumnos, establezcamos unas situaciones de comunicación concretas. A su vez, estas situaciones nos servirán como punto de partida para preguntarse *qué* (contenidos) se va a hacer y *para qué* (objetivos); es decir, seleccionar unas funciones, unas nociones y unos exponentes. Las funciones comunicativas son las intenciones con las que vamos a usar la lengua, es decir, el *para qué*. El *qué* los constituyen: las nociones, es decir, los temas o el léxico que vamos a tratar; y los exponentes, que son las expresiones que vamos a desarrollar en las actividades. Esto se ve mejor a través de un ejemplo, como en el siguiente diagrama:



Proceso de enseñanza dentro de un enfoque comunicativo, basado en el ejemplo de Hernández y Villalba (2000a). Elaboración propia.

Esta información, nos servirá para localizar en los manuales, en primer lugar, las situaciones comunicativas que recoge para identificar que es lo que queremos y suplir y/o desechar lo que no nos sirve (Hernández y Villalba, 2000a: 13). Es importante que los materiales que usemos para los programas y cursos de español de ELE para inmigrantes contengan áreas temáticas cercanas, útiles y con las que se sientan familiarizados. García (1998: 112) propone unas situaciones de comunicación apropiadas y cercanas a la realidad de nuestros alumnos:

- los papeles: tarjeta de trabajo y residencia, visados, proceso extraordinario de regularización, empadronamiento, servicios sociales;
- el trabajo: búsqueda, profesiones, contratos, convenios, paro, prestaciones;
- la familia: hijos, matrimonio, sexualidad;
- la vivienda: alquiler, contrato, comunidad de vecinos, barrio, derecho a la vivienda;

- la salud: asistencia médica;
- el transporte: abonos;
- la educación; etc.

A modo de ejemplo, Hernández y Villalba (2000a) nos muestran varios temas que encontramos en diferentes manuales del mercado, las cuales representan unas específicas situaciones comunicativas:

Forja	Planeta ELE	Intercambio 1	Ele
• Aulas de español.	• La diversidad: todos somos extranjeros	• Tú y la lengua española	• Información personal
• Ciudades	• La calidad de vida: por un hábitat mejor	• Tú y la información personal.	• Mi familia
• El trabajo.	• El bienestar: consumidores conscientes	• Tú y los objetos.	• Mi pueblo o mi ciudad
• .Los papeles	• La solidaridad: Voluntarios sin fronteras	• Tú y la valoración de la realidad.	• Mi casa y mi habitación

Fuente: Hernández y Villalba (2000a: 13)

Entre estos materiales, Forja es un manual de ELE específico para inmigrantes, el cual analizaremos más adelante, y que presenta los temas más claros y cercanos a la realidad de los inmigrantes.

A partir de estas situaciones comunicativas, se establecerán unos objetivos y contenidos que se verán reflejados en una secuencia de actividades comunicativas que vayan desde una producción controlada a una producción más libre (Hernández y Villalba, 2000a: 14). Así, optamos por un programa que tenga en cuenta las necesidades específicas de los inmigrantes, que pueda resolver los problemas que se dan en la vida cotidiana de estos alumnos y que trabaje con estrategias y contenidos para que ayuden a que se desenvuelvan personal y culturalmente en la nueva sociedad (García, 1998).

El principal objetivo del aprendizaje de la lengua español es que los alumnos consigan orientarse y desenvolverse en una sociedad nueva. Para alcanzarlo, el Instituto Cervantes (2005: 7) en su “Curso de emergencia destinado a inmigrantes” propone los siguientes fines generales.

En primer lugar, persigue capacitar a los alumnos de unos recursos comunicativos que les ayuden, como agentes sociales, para relacionarse en los ámbitos público y laboral, y conseguir que se

sean capaces de desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, así como intercambiar información básica y comprender tanto textos orales como escritos breves.

En segundo lugar, plantea como objetivo proporcionar a los estudiantes ciertas estrategias de aprendizaje para que consigan participar en situaciones comunicativas de la vida cotidiana, con una mayor autonomía, eficacia e independencia. Finalmente, favorecer el acercamiento y la comprensión a la cultura y lengua de la nueva sociedad, así como mostrar las similitudes y diferencias entre la cultura del nuevo y del propio país para facilitar el acercamiento intercultural desde el respeto.

Además, a modo de ejemplo, en este mismo “Curso de emergencia”, se dividen los contenidos dependiendo del área del conocimiento en el que actúan y basándose en los inventarios del PCIC¹⁷. Siguiendo el ejemplo anterior sobre la situación comunicativa: “búsqueda de una vivienda”, el Instituto Cervantes (2005) propone los siguientes contenidos para alumnos de un nivel inicial¹⁸:

Funciones	Gramática	Léxico	Sociocultura	Tipos de texto
Describir un piso y una habitación.	Uso de la perífrasis verbal <i>poder</i> + infinitivo.	Vocabulario de mobiliario y partes de la casa: <i>mesa, cama, televisor, habitación...</i>	El sistema de alquileres y documentos de acreditación: una fianza, una nómina...	Conversaciones para preguntar por una vivienda en alquiler.
Pedir y dar información sobre las características y las instalaciones de una vivienda.	Uso del condicional de cortesía: <i>¿Podría...?</i>	Adjetivos para describir una vivienda: <i>céntrico, luminoso, exterior...</i>	Precios de alquileres, gastos y servicios que se incluyen.	Planos de viviendas.

Contenidos lingüísticos para el ámbito “Buscar una vivienda para alquilar”. Fuente: Instituto Cervantes (2005: 57)

6.4.2. Metodologías y enfoques

Una vez vistos el *para qué* y el *qué*, ahora pasamos a ver el *cómo*. Como hemos visto en apartados anteriores, son muchos los autores y autoras que han apuntado que el mejor enfoque es el comunicativo. Este enfoque entiende la lengua como un instrumento para la comunicación, pone más

¹⁷ Los inventarios del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) están fijados de acuerdo con los Niveles de referencia para el español del MCER y divididos por áreas del conocimiento. Ver en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Último acceso: 25/04/2020]

¹⁸ Concretamente, describen a sus destinatarios como un grupo de personas adultas, alfabetizadas, principiantes absolutos y recién llegados a España.

énfasis en el significado que en la forma, se adapta a las necesidades e intereses de los alumnos, el profesor adopta un papel pasivo en el aprendizaje y el error se entiende como parte del proceso (Aguirre, Hernández y Villalba, 2001: 111).

Relacionado con este enfoque, encontramos otro tipo de metodologías como el enfoque por tareas o el enfoque enfocado a la acción. Respecto al enfoque por tareas, Aguirre *et al.* (2001: 158) nos indican que no es viable que el profesor sea capaz de elaborar una programación basada exclusivamente en este enfoque ya que esta metodología implica un trabajo continuo para llegar al resultado y planificación de una tarea final y la heterogeneidad y la asistencia irregular de los inmigrantes adultos en las clases de ELE hacen difícil trabajar a partir de esta metodología.

Por otro lado, el enfoque orientado a la acción considera al alumno como agente social que realiza una serie de tareas comunicativas que suponen la utilización de estrategias y recursos. Se introdujo en 2001 cuando se publica el MCER. El aprendizaje se basa en la intención comunicativa de la lengua (Martínez, s.f.).

Todas estas metodologías han provocado un cambio en los roles del estudiante y del profesor que ya conocen y con los que se han formado muchos alumnos europeos y americanos, pero que no tienen por qué conocer (ni suelen hacerlo) los estudiantes de otras culturas, por lo que hay que permitir un proceso de adaptación. El profesor tiene que facilitar una clase lo más flexible posible donde cada uno lleve el ritmo que necesite y más de una manera de participar e interactuar en la clase (Ruiz, 2008: 133). Para ello, es interesante hacer un estudio previo del grupo con el que vamos a trabajar para conocer mejor sus lenguas y sus culturas y así conocerlos mejor y desarrollar estrategias de aprendizaje facilitadoras ajustables al grupo (García, 2008: 46).

6.5. Análisis interno

Si analizamos la lengua usada en los manuales, es lengua estándar, no marcada y en su variante formal e informal. Excepto en los manuales de fines específicos como en *Aprendiendo un idioma para trabajar* donde se usa un registro profesional. Hernández y Villalba (2003: 10) dicen que muchos textos carecen de realismo y significatividad, dejando una cierta sensación de artificiosidad.

Volviendo al estereotipo de que los adultos son en su mayoría analfabetos o tienen un grado de educación muy bajo, existe una creencia de que no pueden aprender gramática. En pocos materiales hay explicaciones gramaticales regladas, uno de ellos es *Proyecto Forja*, el cual analizaremos más adelante. Sin embargo, esto es una demanda por parte de muchos estudiantes inmigrantes, los cuales necesitan unas reglas para sentirse seguros en el proceso de aprendizaje. El léxico en este tipo de materiales suele ser adecuado y equilibrado. Son escasos los materiales que trabajan aspectos fonéticos del léxico, por ejemplo, en *Una rayuela* y *Proyecto Forja*.

Por otro lado, las unidades didácticas mantienen una estructura similar a ELE general. Hernández y Villalba (2003: 11) mencionan que los textos escritos aparecen en su mayoría con apoyo visual y, a veces, contienen una actividad inicial para realizar de manera oral. En manuales para analfabetos, como el *Manual de Lengua y Cultura* las muestras son siempre orales para estos estudiantes.

Existe un desequilibrio en el trabajo con destrezas lingüísticas, ya que casi siempre las escritas prevalecen sobre las orales. Solo el *Proyecto Forja*, que analizaremos más adelante, posee un mayor equilibrio de las destrezas lingüísticas. También suele haber poca variedad en la tipología de actividades (en muchas de ellas se utilizan preguntas literales que no fomentan la creatividad ni son innovadoras). A veces, en algunos manuales encontramos actividades o unidades de repaso, pero se tratan de actividades de progresión lineal.

El diseño gráfico de los manuales para inmigrantes es muy pobre en la edición, por lo que el material es de baja calidad y las ilustraciones y dibujos suelen ser en dos tintas. Estas ilustraciones tampoco suelen ser motivantes ni significativas. Por lo general, los manuales son poco atractivos, pero esto se debe a que los diseñan y publican instituciones sin ánimo de lucro ya que el estudiante inmigrante no puede adquirir un manual a precio de mercado.

Por último, Hernández y Villalba (2003: 13) señalan que no muchos manuales cuentan con material complementario. Muy pocos cuentan con cintas de audio o video (como *Una Rayuela* y *Proyecto Forja*). Esto se debe al mismo motivo económico mencionado anteriormente y en la “aparente” inmersión lingüística que viven estos alumnos (pero que no es real ya que en muchas ocasiones viven en comunidades en las que solo hablan su lengua materna y, por lo tanto, el único

input es del profesor/a). También carecen en muchos casos de cuadernos de trabajo donde consolidar lo aprendido, pero algunos poseen recursos como diccionarios de imágenes, pósteres o fichas.

7. COMPARATIVA DE MANUALES DE ELE

Para esta última parte, vamos a comparar dos manuales de ELE específicos para inmigrantes y refugiados con uno de ELE general. Para ello, hemos elegido *Encuentros y Proyecto Forja* como manuales destinados al público inmigrante; y *Aula Internacional 2* como manual de fines generales que no restringen el público al que se dirigen. Los dos primeros los hemos elegido ya que uno se hizo antes del MCER y otro después y el último porque se ajusta al modelo estándar que nos encontramos en el mercado como un manual de ELE. El último por ser uno de los más conocidos en el mundo de ELE.

Encuentros es un curso de español destinado a personas inmigrantes adultas que sigue los planteamientos del MCER y está dividido en 3 niveles (A, B, C) y a su vez, cada uno de ellos en dos (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Vamos a analizar en nivel A2. Según sus autores se basa en un enfoque orientado a la acción y el principal objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa. Lo ha elaborado la Universidad de Alcalá y se publicó de 2005.

Proyecto Forja, a partir de ahora *Forja*, es un manual no venal, es decir, se fotocopia o se imprime y se envía a quien lo pida. Lo ha elaborado la Fundación Formación y Empleo «Miguel Escalera» (FOREM) promovida por Comisiones Obreras. Solo tiene un volumen que equivale a un nivel inicial (A1-A2). Su principal objetivo es favorecer la integración social y laboral de las personas inmigrantes. No se acoge al MCER, porque no existía cuando se publicó en 1998¹⁹.

Aula Internacional 2, a partir de ahora *Aula*, es un curso de español para un nivel A2 publicado en 2013 por la editorial *Difusión* que se basa en un enfoque orientado a la acción. El curso completo tiene 5 volúmenes (A1, A2, B1, B2.1 y B2.2).

Para hacer esta comparación, vamos a analizar diferentes aspectos basándonos en lo descrito anteriormente y las propuestas de análisis de Fernández (2017) y Ruiz (2008). Además, nos centraremos en una unidad didáctica que trate el mismo contenido en los tres manuales, para favorecer

¹⁹ Antes de la publicación del MCER, se usó el *Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, publicado por Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner (1997).

la comparación. El motivo por el que trabajaremos con una sola unidad didáctica del mismo contenido es la limitación de extensión del TFM, ya que una comparativa de manuales más completa podría ser objeto de un artículo de investigación más extenso y específico. Nuestro objetivo es mostrar desde el punto de vista práctico las características y diferencias que presentan los manuales específicos para inmigrantes y refugiados con respecto a los de ELE general, de las que hemos hablado anteriormente desde una óptica más teórica.

Una de las diferencias principales, y si bien puede parecer superficial, entre los dos manuales para inmigrantes, es que, mientras que *Encuentros* es un manual a color y en forma de libro, *Forja* está elaborado a doble tinta en blanco y negro y no se vende, sino que se imprime y/o se distribuye a quien lo necesite. Este aspecto, que, como decíamos, podría parecer superficial, aborda uno de los problemas más habituales de los alumnos inmigrantes, las dificultades para acceder económicamente a un manual de venta en el mercado.

Los tres manuales están divididos en 10 unidades didácticas, y cada una de ellas se corresponde a un ámbito temático que se corresponde a una situación comunicativa. *Forja* tiene el índice más sencillo y directo donde encontramos el escenario desde el que vamos a trabajar (la salud, la vivienda, los mercados, aulas de español, etc.) seguido de una frase que representa esta situación.

ÍNDICE		PAG.
UNIDAD 1.	AULAS DE ESPAÑOL: HOLA ¿QUÉ TAL?	9
UNIDAD 2.	CIUDADES: POR FAVOR, ¿DÓNDE ESTA LA ESTACIÓN DEL TREN?	35
UNIDAD 3.	EL TRABAJO: BUSCO TRABAJO ¿SABES DE ALGO?	69
UNIDAD 4.	LOS PAPELES: TODAVÍA NO TENGO PAPELES	103
UNIDAD 5.	LA VIVIENDA: ¡YA TENEMOS CASA!	131
UNIDAD 6.	LA FAMILIA: ¿LA FAMILIA? ¡BIEN!, GRACIAS	155
UNIDAD 7.	LOS MERCADOS: EN LA VARIEDAD ESTA EL GUSTO	181
UNIDAD 8.	LA SALUD: ¡ME ENCUENTRO MAL!	205
UNIDAD 9.	LOS AMIGOS: TENGO UNA CITA	235
UNIDAD 10.	EL FUTURO: VIVIR EN ESPAÑA: VIVO EN ESPAÑA PERO ME ACUERDO DE TI	257

Encuentros tiene títulos muy directos parecidos a los de *Forja*. Sin embargo, *Aula* propone títulos más abstractos y no tan directos como en los otros dos manuales:

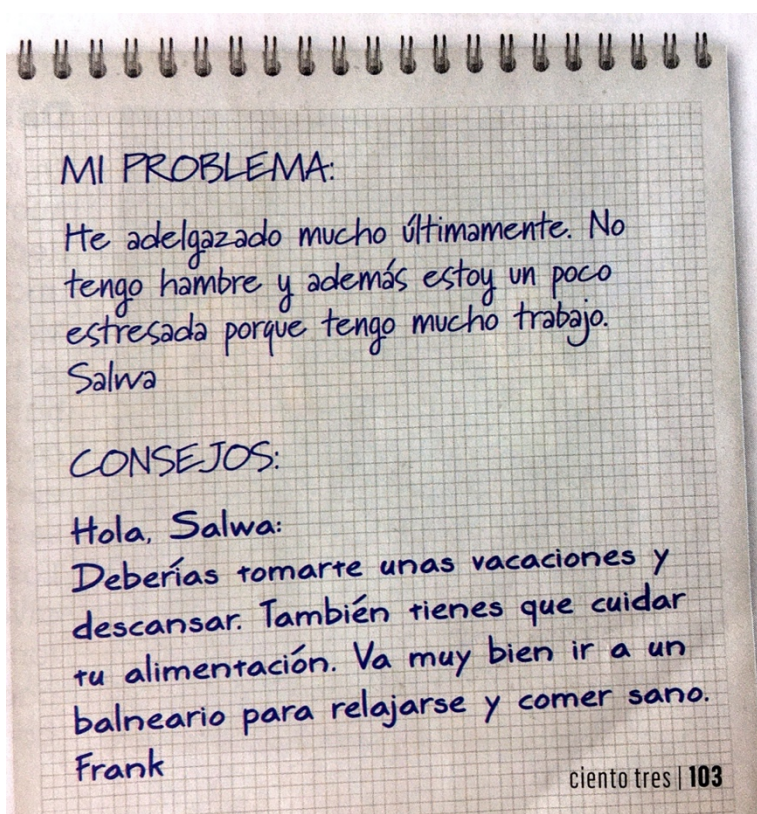
<p>6 PÁG. 70</p>	<p>UNIDAD 6 / NO COMO CARNE PREPARAR UNA CENA PARA UNA FIESTA CON TODA LA CLASE</p> <p>RECURSOS COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> hablar de gustos y hábitos alimentarios explicar cómo se prepara un plato 	<p>RECURSOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> los pronombres personales de OD las formas impersonales con se algunos usos de ser y estar y pero, además 	<p>RECURSOS LÉXICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> alimentos recetas pesos y medidas
<p>7 PÁG. 82</p>	<p>UNIDAD 7 / NOS GUSTÓ MUCHO ESCRIBIR UN ARTICULO SOBRE LAS COSAS MÁS INTERESANTES DEL LUGAR EN EL QUE ESTAMOS</p> <p>RECURSOS COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> hablar de experiencias y valorarlas valorar personas y cosas expresar el deseo de hacer algo 	<p>RECURSOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> usos del pretérito perfecto y del pretérito indefinido me / te / le / nos / os / les gustaría - infinitivo frases exclamativas 	<p>RECURSOS LÉXICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> parecer caer bien / mal pasárselo bien / mal lugares de interés y ofertas culturales
<p>8 PÁG. 94</p>	<p>UNIDAD 8 / ESTAMOS MUY BIEN BUSCAR SOLUCIONES PARA ALGUNOS PROBLEMAS DE NUESTROS COMPAÑEROS</p> <p>RECURSOS COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> dar consejos hablar de estados de ánimo describir dolores, molestias y síntomas 	<p>RECURSOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> usos de los verbos ser y estar verbo doler forma y algunos usos del imperativo afirmativo 	<p>RECURSOS LÉXICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> partes del cuerpo estados de ánimo enfermedades y síntomas
<p>9 PÁG. 106</p>	<p>UNIDAD 9 / ANTES Y AHORA DECIDIR CUÁL HA SIDO LA ÉPOCA MÁS INTERESANTE DE LA HISTORIA</p> <p>RECURSOS COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> hablar de hábitos, costumbres y circunstancias en el pasado situar acciones en el pasado y en el presente argumentar y debatir 	<p>RECURSOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> el pretérito imperfecto ya no / todavía marcadores temporales para el pasado marcadores temporales para el presente 	<p>RECURSOS LÉXICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> viajes periodos históricos etapas de la vida
<p>10 PÁG. 118</p>	<p>UNIDAD 10 / MOMENTOS ESPECIALES CONTAR ANÉCDOTAS PERSONALES</p> <p>RECURSOS COMUNICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> relatar en pasado secuenciar acciones expresar emociones 	<p>RECURSOS GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> formas irregulares del pretérito indefinido el contraste entre el pretérito indefinido y el imperfecto las formas del pasado de estar - gerundio marcadores temporales para relatar 	<p>RECURSOS LÉXICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> acontecimientos históricos emociones

Aula Internacional 2: 9

Hemos elegido una unidad didáctica en cada manual que trata sobre la salud y el médico. En *Encuentros* a esta unidad se le llama “*En la consulta del doctor*”, en *Forja* “*La salud: ¿me encuentro mal!*” y en *Aula* “*Estamos muy bien*”. Observando exclusivamente los títulos de cada unidad, encontramos una primera diferencia, y es que, mientras que en los manuales específicos para inmigrantes y refugiados el problema de la salud es algo usual, ya que muchas personas de este colectivo tienen que ir frecuentemente al médico, *Aula* trata el tema como algo sin mucha importancia.

Este aspecto también lo vemos en el propio planteamiento interno de la unidad didáctica. Mientras que en *Encuentros* las actividades de la unidad se basan en funciones comunicativas que los alumnos van a encontrarse en su día a día (preguntar sobre la salud, hablar de síntomas y enfermedades, pedir cita para el médico...), *Aula* introduce contenidos sobre el cuidado del cuerpo, los deportes o el

lenguaje corporal y los problemas los maquilla un poco hablando de remedios naturales y proponiendo, por ejemplo, un consultorio de radio para solucionar los problemas o preocupaciones de los compañeros. Observamos un ejemplo que se da a los alumnos, en el que se tiene que describir una problemática que tenga y otro compañero debe proponer un consejo a partir del texto:



Aula Internacional 2: 103

Esta actividad no podríamos llevarla a cabo con alumnos inmigrantes, ya que pueden sentirse agobiados al contar sus problemas (que suelen ser muchísimo más graves que los que propone el manual) o incluso herir sus sentimientos o chocar con su propia cultura, ya que se trata de temas muy personales, que en el caso de los inmigrantes y refugiados suele ser poco habitual que les apetezca compartir.

Por otra parte, *Forja* es el manual más completo en cuanto a contenidos, ya que divide la unidad didáctica en tres partes: *Me siento mal*, *Hoy he ido al médico* y *Me siento bien*. En cada una de ellas se tratan contenidos de todo tipo, relacionados con la salud, que hablan tanto de accidentes domésticos como de hábitos saludables.

Si nos centramos en las explicaciones gramaticales, en *Forja* aparecen unos recuadros de información situados en los márgenes de las páginas denominados *SOS*, y que pretenden servir de ayuda para las actividades correspondientes. Algo muy interesante de este manual, sobre todo tratándose del más antiguo, es que se le da más importancia a entender la teoría a través de las actividades propuestas, en vez de presentar unas reglas gramaticales descontextualizadas, como es el caso de *Aula* y *Encuentros*, donde a mitad de la unidad aparece un cuadro con todas las reglas gramaticales que los estudiantes deben conocer. Sin embargo, algo que no es del todo acertado en *Forja* es el metalenguaje que acompaña a estas explicaciones gramaticales, ya que a veces resulta más complicado de entender la propia explicación que la regla en sí:



Para hablar de lo que nos ha pasado y relacionarlo con el momento en el que estamos hablando usamos...

Pretérito Perfecto
El Pretérito Perfecto se forma con:
Presente Indicativo del verbo haber
+Participio

- Yo he dormido.
- Tu has dormido.
- El ha dormido.
- Nosotros hemos dormido.
- Vosotros habéis dormido.
- Ellos han dormido.

Proyecto Forja: 210

Las actividades propuestas en los tres manuales son muy variadas, trabajan las distintas destrezas lingüísticas y con diferentes formas de agrupamiento (por parejas, individualmente, entre toda la clase). Además, los tres manuales contienen un CD con audiciones como material complementario para las actividades de comprensión auditiva.

Las tareas propuestas en *Encuentros* son las menos creativas y más repetitivas, mientras que tanto *Forja* como *Aula* utilizan diferentes recursos (el uso del diccionario, el comic, la noticia, etc.) para hacer de sus actividades un aprendizaje motivador para los alumnos. Dentro de estas actividades,

los personajes que aparecen en *Forja* son los más variados, ilustrándolos con un aspecto físico no siempre europeo (labios gruesos y pelo rizado), evitando el etnocentrismo.



Proyecto Forja: 209

Si hablamos de la realidad interna de la unidad, es decir, en la autenticidad ante la selección de textos e ilustraciones que acompañan a las actividades, encontramos en *Encuentros* y *Forja* imágenes que se corresponden a documentos reales que los alumnos van a tener que utilizar en la vida real (una receta médica, la tarjeta sanitaria, su formulario de solicitud o diferentes prospectos de medicamentos):

11 Relaciona las columnas y forma frases de acuerdo con la receta de Favez.

Consejería de Sanidad		ENFERMEDAD COMÚN O ACCIDENTE NO LABORAL		Sistema Nacional de Salud	
PRESCRIPCIÓN (Consignar el producto. En caso de medicamento: DCI o marca, forma farmacéutica, vía administr., dosis por unidad, número unidades por envase). DPS N° env: 1 PARACETAMOL. 650MG 20 COMPRIMIDOS EFG 20 COMPRIMIDO ORAL EFG		Duración del tratamiento 5 días Posología: 1,0 Unidades / toma Cada: 8,0 horas		PACIENTE (Nombre, apellidos, año de nacimiento, número de identificación). FAYEZ MARWAN 8/02/1976 NASS : 03/1028234	
DIAGNÓSTICO (Si procede).		MÉDICO (Datos de identificación y firma). Fecha: 12 / 2004 CIAS 1603170105R Dr. ALBERTO ROJO Col. 58/55066-6		RECETA ORDINARIA / ACTIVOS	
INSTRUCCIONES AL PACIENTE (Consérvese esta volante, puede serle útil). • En beneficio de su propia salud, cumpla adecuadamente el tratamiento hasta el final según las instrucciones de su médico. • Consulte a su médico o farmacéutico si cree notar algún efecto adverso. • Antes de tomar otros medicamentos por su cuenta, consulte a su médico o farmacéutico. • Procure no acumular en casa medicamentos no utilizados. SP		INSTRUCCIONES DEL FARMACÉUTICO (Si procede). En caso de sustitución, indicar especialidad dispensada. Firma del farmacéutico		MH5 0365546	

1. El médico
2. El tratamiento
3. El paciente
4. El medicamento
5. La dosis del medicamento

- a) dura cinco días.
- b) siempre da instrucciones al paciente.
- c) tiene que consultar a su médico antes de tomar medicamentos.
- d) es un comprimido cada ocho horas.
- e) es Favez Marwan.
- f) es Paracetamol en comprimidos.
- g) es Alberto Rojo.
- h) tiene que cumplir siempre el tratamiento hasta el final.

Encuentros: 29

12 En parejas. Necesitas ir al médico. Llama a tu compañero y pídele que te ayude a encontrar el hueco en la agenda del doctor.

ALUMNO A

Quieres ir a la consulta del Dr. Rojo porque te encuentras mal. Estás trabajando, así que sólo puedes ir sobre las 11:00. Llama por teléfono y pide cita. Intenta que la cita se ajuste a tu horario.

TAKER CARD

ETIQUETA DE ADSCRIPCIÓN DE MÉDICO

ALBERTO ROJO
 C/ LUIS VIVES 25
 Telf. cita: 915587901
 URG. 060
 CIAS: 1701360510S CEN:17013410

La presente Tarjeta le identifica como usuario del sistema público sanitario

Encuentros: 31

Trabajar con estos documentos en la clase de ELE es de gran ayuda para los alumnos inmigrantes en el momento que tengan que usarlos y rellenarlos por sí solos. Tienen la desventaja que pueden quedarse anticuados, por lo que el profesor deberá actualizarlos o incluso traerlos directamente al aula.

Un aspecto que juega a favor de *Aula y Encuentros* es su edición a color, pues la pobreza de la presentación de *Forja* puede resultar perjudicial para los alumnos. Observamos, por ejemplo, esta actividad sobre prospectos médicos, que resulta muy complicada de poner en práctica al no distinguirse bien lo que pone en cada uno de ellos.

The image displays a collection of medical product packaging and forms. At the top left is the box for **ASPIRINA ADULTOS**, which is a salicylic acid analgesic-antipyretic. To its right is the box for **ELEUTEROCOCO**, a natural product used for depression. Below these are the boxes for **Feldene 20** (flurbiprofen) and **Clamoxyl 750 mg** (amoxicillin). Underneath the boxes are four identical forms, each with three sections: 'MARCA', 'TIPO DE MEDICAMENTO', and 'PARA QUE SIRVE'. To the right of these forms is a photograph of a white, oval-shaped pill with a black cross symbol on its surface.

Proyecto Forja: 219

Los documentos reales resultan más complejos y necesitan de una mayor ayuda por parte del profesor/a ya que usan vocabulario específico, abreviaturas, etc. No obstante, merece la pena el esfuerzo, ya que este tipo de actividades resultan de gran ayuda para trasladar lo aprendido en las clases a la vida real, y base del enfoque orientado a la acción.

Al final de la unidad didáctica, encontramos en *Forja* una autoevaluación de repaso de la unidad que consta de varios ejercicios que trabajan destrezas tanto escritas como orales para que el

alumno realice individualmente. En *Encuentros* no encontramos ninguna actividad de repaso ni autoevaluación, pero este manual cuenta con un cuaderno de ejercicios complementario donde encontramos más ejercicios de cada unidad didáctica. *Aula* también cuenta con un cuaderno de ejercicios adjunto con el libro del alumno donde encontramos ejercicios de repaso de cada unidad. A parte, al final de la unidad hay un pequeño apartado de autoevaluación que se compone de unas preguntas muy breves tituladas “¿qué te llevas de esta unidad?”.

Una vez hecha esta comparativa entre manuales específicos para inmigrantes y refugiados con uno de ELE general, podemos sacar varias conclusiones. Por una parte, podemos decir que *Forja* es un manual muy avanzado para su época, y, aunque, hemos observado que cada manual tiene sus virtudes y sus defectos, nuestro deber como docentes es saber escoger un buen material que se corresponda a las necesidades de nuestro alumnado. Por otra parte, esta revisión de manuales nos ha permitido reconocer la importancia de este tipo de materiales, que se aproximan a la realidad de nuestros estudiantes y fomentan un aprendizaje motivador, adecuado para favorecer la rápida integración social que debe ser, al final, el objetivo último de las clases de ELE para inmigrantes y refugiados.

8. CONCLUSIONES

Con la finalización de este Trabajo de Fin de Máster concluimos nuestra formación como docentes de ELE, y pronto llegaremos a aulas donde tendremos que enfrentarnos a la compleja realidad de los inmigrantes y refugiados. Por ello, es fundamental tomar conciencia de la importancia para nuestros futuros estudiantes de nuestro compromiso con ellos y su aprendizaje, y de nuestra colaboración, también como individuos, para conseguir una mayor inclusión y respeto por las diferentes culturas que viven en nuestro país.

Por todo ello, en este TFM hemos comenzado por presentar la realidad numérica de los inmigrantes en nuestro país contextualizando la situación en la que se encuentran, para continuar describiéndoles como alumnos y analizando las formas de enseñanza del español para este tipo de alumnado. Por último, hemos clasificado, analizado y comparado entre sí varios manuales específicos para inmigrantes y refugiados con uno de ELE general, lo que nos ha hecho llegar a la conclusión de que, aunque la cantidad y disponibilidad de manuales específicos para inmigrantes y refugiados no es pequeña y los manuales de los que disponemos no son un mal punto de partida y pueden sernos útiles en el aula, queda mucho por hacer y mejorar en el ámbito de los materiales didácticos.

Cabe plantear, por tanto, cuáles son los motivos que impiden el desarrollo de esta parcela de la didáctica. Es evidente que uno de los principales motivos por el que no se desarrollan con mayor énfasis materiales específicos para inmigrantes y refugiados es el interés económico de las grandes editoriales, así como la falta de recursos y necesidad de ahorro económico del que disponen las ONG's y sindicatos, quienes se dedican a la elaboración de los manuales. A pesar de esto, el docente debe saber escoger las actividades y contenidos que más se adapten a las necesidades e intereses de su grupo de alumnos y adaptarlas en función de este.

Por ello, una de las preocupaciones más importantes que nos ha planteado este TFM es la falta de formación específica del profesorado que trabaja con inmigrantes y refugiados, la cual debería ser imprescindible y un requisito fundamental para dedicarse a la docencia en este campo, ya que les aporta criterio y trabajar con la seguridad de que lo que hacen es enriquecedor para los estudiantes. Además, creemos que es a partir de una buena formación del profesorado cuando se podrá hacer un buen uso de los manuales de ELE específicos para inmigrantes y refugiados.

En definitiva, aunque este trabajo corresponda al cierre de una etapa académica, también tiene como objetivo el inicio de un análisis y toma de conciencia de la necesidad de un mundo más intercultural y, es por ello por lo que invitamos a todas las personas a reflexionar sobre la importancia de la migración y de la convivencia de culturas y lenguas en el mundo. Todos tenemos el derecho a una vida digna, sin ser juzgados por nuestras creencias, nuestro color de piel, nuestra orientación sexual o el país de origen del que procedamos; y la enseñanza del español a inmigrantes, que conlleva una gran responsabilidad y una dedicación única, ofrece una oportunidad a aquellas personas que buscan un lugar mejor donde vivir y trabajar.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Martínez, C., Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2001). “Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados”, pp. 16-181. MEC, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Álvarez Martínez, M.A., Esparza Celorrio, S. y Saíz Noeda, B. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ares Mateos, A. (2020). *Migraciones y refugiados en la era del COVID-19*. Público. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/45643/Migraciones%20y%20refugiados%20en%20la%20era%20del%20COVID-19.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Equipo Contrastes (1998). *Contrates. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*. Salamanca, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ezeiza Ramos, J. (2009). “Analizar y comprender los materiales de enseñanza: algunas claves para la formación del profesorado”. En *Suplementos Marco E/LE*, 9. Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf> [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Fernández López, M^a C. (2017). “Análisis de manuales y materiales didácticos”, en Cestero, A. M. y Penadés, I (eds.), *Manual del profesor de ELE*, pp. 693-728. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Galvín, I., García, B., Moreno, P. y Santiago, P. (1998). *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*. Madrid: FOREM (Fundación Formación y Empleo «Miguel Escalera»), CC.OO.
- García García, P. (1998). “El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes”. En *Carabela*, 45, pp. 107-124. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- García Mateos, C. (2008). “La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender” en *Didáctica del Español como 2.^a Lengua para Inmigrantes*, pp. 38-55. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: https://dSPACE.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008_didactica.pdf?sequence=4&isAllowed=y [Último acceso: 5 de julio de 2020]

- Hernández García, M^a T. y Villalba Martínez, F. (1995). “Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados”.
- Hernández García, M^a T. y Villalba Martínez, F. (2000a). “La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos”. En *Actas de la II Escuela de Verano, Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. pp. 97-118. Madrid: Comunidad de Madrid. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/laensenanzadelespanolainmigrantesyrefugiados.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Hernández García, M^a T. y Villalba Martínez, F. (2000b). “¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”. En *Carabela*, 48, pp. 85-110. SGEL: Madrid. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/sepuedeaprenderunasinsaberleer.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Hernández García, M^a T. y Villalba Martínez, F. (2003). “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”. En *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, *Carabela*, 53, pp. 133-160. SGEL: Madrid. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Hymes, D. (1972). “On communicative competence”. En Pride, J. B. y Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-285. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Español Santillana, Universidad de Salamanca.
- Luque Moya, J.A. (2015). “¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad?” En *Instituto Cervantes*. Nápoles: Università Suor Orsola Benincasa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Martínez Salido, B. (s.f.). “¿Qué significa aprender a través de la acción?” Editorial SGEL. Disponible en: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf> [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Micolta León, A. (2005). “Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales”. En *Revista del Departamento de Trabajo Social*, pp. 59-76. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

- Miquel, L. (1995). “Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados”. En *Didáctica*, 7, pp. 241-254. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/REFLEXIONPREVIALOURDESMIOUEL.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Miquel, L. (2003). “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”. *La enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. Revista Carabela*, 53, pp. 5-24. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_005.pdf [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017). “La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes”. En Cestero A. M. y Penadés, I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*, pp. 865-912. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Navas Luque, M., Pumares Fernández, P., Sánchez Miranda, J., García Fernández, M. C., Rojas Tejada, A. J., Cuadrado Guirado, I., Asensio García, M., Fernández Prados, J. S. (2003). “Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería”. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). “Inmigración, diversidad, integración y exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante”. En *Revista de estudios de juventud, Intervención social e inserción de jóvenes inmigrantes. Septiembre*, 66, pp. 11-21. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/66CAP1.pdf> [Último acceso: 5 de julio de 2020]
- Ruiz Fajardo, G. (2008). “Materiales didácticos para extranjeros y para inmigrantes: encuentra las siete diferencias”. En *Didáctica del Español como 2.ª Lengua para Inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 110-141. Disponible en: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008_didactica.pdf?sequence=4&isAllowed=y [Último acceso: 5 de julio de 2020]