



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Máster en Español e Inglés como Segundas  
Lenguas/Lenguas Extranjeras  
Año académico 2018/2019

**Trabajo Fin de Máster**

**Español como L2  
para inmigrantes adultos:  
*Análisis del Programa Permanente de  
Formación para Personas Migradas del  
Ayuntamiento de Alicante***

Autora: Laura María Gómez Díez

Tutora: Susana Pastor Cesteros



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Máster en Español e Inglés como Segundas  
Lenguas/Lenguas Extranjeras  
Año académico 2018/2019

**Trabajo Fin de Máster**

**Español como L2  
para inmigrantes adultos:  
Análisis del *Programa Permanente de  
Formación para Personas Migradas* del  
Ayuntamiento de Alicante**

Autora: Laura María Gómez Díez

Tutora: Susana Pastor Cesteros

Fdo.: Laura María Gómez Díez

Fdo.: Susana Pastor Cesteros

**Resumen:** El aprendizaje de español se ha convertido en una necesidad para los cientos de miles de inmigrantes que llegan a nuestro país, necesidad a la que la sociedad de acogida ha de dar respuesta. Este estudio analiza la situación actual de la enseñanza de EL2 a inmigrantes adultos en la ciudad de Alicante a través del *Programa Permanente de Formación para Personas Migradas* del Ayuntamiento con el objetivo de conocer cómo es este tipo de enseñanza a través de una institución pública, las características del profesorado, los medios disponibles y las necesidades y perfil del alumnado. 187 estudiantes, 3 profesoras y una coordinadora participan en esta investigación, que emplea una metodología mixta combinando entrevistas a las docentes y coordinadora del programa, observación y observación participante, resultados de los exámenes y encuestas de satisfacción pasadas al alumnado. Los resultados del estudio indican que cada vez más se atiende a la formación del profesorado para ofrecer una enseñanza EL2 de calidad, pero se descuidan otros aspectos como el elevado número de alumnos por grupo o la falta de recursos y tecnología como elemento motivador y facilitador en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, aspectos que limitan la interactividad de las clases y ponen de manifiesto el margen de mejora de la enseñanza de EL2 ofertada por el Ayuntamiento de Alicante.

**Palabras clave:** inmigración, aprendizaje/enseñanza de español L2, formación profesorado EL2, interculturalidad, integración e interacción.

**Abstract:** Learning Spanish has become a necessity for the hundreds of thousands of immigrants who arrive in our country, a need that must be responded by the host community. This study aims to analyze the current situation of Spanish as a second language teaching to adult immigrants in the city of Alicante through the *Programa Permanente de Formación para Personas Migradas* of the City Council with the objective of knowing how this type of education is developed by a public institution, the characteristics of the teachers, the facilities and resources available and the needs and profile of the students. 187 students, 3 teachers and a coordinator participate in this research, which has been carried out using mixed methods that combine interviews to the teachers and the coordinator, observation and participant observation, results of student exams and satisfaction surveys. Findings indicate that academic training is increasingly taken into account to offer quality SL teaching. Other aspects, however, such as the high number of students per group or the lack of resources and technology as a motivating and facilitator element to teach and learn the language, are left aside. Consequently, this aspects that limit the interactivity of the classes and establish the margin of improvement of the teaching of EL2 offered by the City of Alicante.

**Key words:** immigration, Spanish as a Second Language teaching/learning, teacher training, interculturality, integration, interaction.

## ÍNDICE

1. Introducción.....	7
1.1. Justificación del estudio.....	7
1.2. Estructura del trabajo.....	11
2. Objetivos.....	12
2.1. Preguntas de investigación.....	12
2.2. Objetivos.....	13
3. Marco teórico.....	13
3.1. Evolución de la investigación sobre Español como L2 a inmigrantes y refugiados....	13
3.2. Enseñanza - aprendizaje de español como L2 a inmigrantes y refugiados.....	16
3.2.1. Metodología y materiales.....	23
3.2.2. Formación del profesorado de español como L2 para inmigrantes.....	28
4. Metodología.....	32
4.1. Diseño de la investigación.....	33
4.2. Contexto de investigación.....	33
4.3. Participantes.....	35
4.4. Instrumentos.....	36
4.5. Fases de la investigación.....	38
5. Análisis y discusión de resultados.....	41
5.1. La enseñanza de EL2 a inmigrantes a través del <i>Programa Permanente de Formación para Personas Migradas</i> del Ayuntamiento de Alicante.....	41
5.1.1. Perspectiva de la coordinadora.....	41
5.1.2. Perspectiva de los docentes.....	44

5.2. Formación, experiencia y desempeño del profesorado.....	48
5.2.1. Perspectiva de la coordinadora.....	48
5.2.2. Perspectiva de los docentes.....	49
5.2.3. Resultados de la observación participante.....	56
5.3. Necesidades y perfil del alumnado.....	61
5.3.1. Perspectiva de la coordinadora y docentes.....	63
5.3.2. Perspectiva del alumnado.....	68
5.3.3. Resultados de la observación participante.....	71
6. Conclusiones.....	72
7. Bibliografía.....	78
8. Anexos.....	84
8.1. Anexo 1. Entrevistas a la coordinadora y docentes del PFPPM.....	84
8.2. Anexo 2. Plantillas de observación de las clases.....	90
8.3. Anexo 3. Exámenes de aprovechamiento.....	92
8.4. Anexo 4. Cuestionario de satisfacción (programa).....	113
8.5. Anexo 5. Cuestionario de satisfacción (no utilizado).....	114

## 1. Introducción

### 1.1. Justificación del estudio

El siguiente trabajo pretende mostrar cómo es la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados en la ciudad de Alicante a través del Ayuntamiento, para lo que se analizarán los cursos de español ofrecidos por la Concejalía de Inmigración y Cooperación dentro de su *Programa Permanente de Formación para Personas Migradas*. De esta manera podremos conocer las características del profesorado, del alumnado, de los centros de impartición y del funcionamiento de los cursos.

Comenzaré señalando que de una u otra manera la cuestión migratoria ha estado presente en mi trayectoria vital desde muy temprana edad. Así, en mis años de instituto, recién estrenado el siglo XXI, compartí “pupitre y recreo” con un grupo numeroso de alumnos procedentes de distintos países, fundamentalmente llegados de América del Sur. De aquellos años sigo conservando no solo buenos recuerdos, sino también algunas de mis mejores amigas, varias de las cuales acompañaron a sus familias en ese viaje largo e incierto desde el otro lado del Atlántico en busca de un futuro mejor (un proceso migratorio, en este caso, ligado a razones económicas).

Por otro lado y ahora en el plano familiar, mi madre ha sido durante 10 años trabajadora y colaboradora en la ONG Aculco (Asociación Sociocultural y de Cooperación al Desarrollo por Colombia e Iberoamérica) con sede en Alicante<sup>1</sup>, entidad que trabaja en varios ámbitos y tiene entre sus objetivos lograr la integración real y efectiva de las personas inmigrantes. Durante ese periodo de tiempo y para ayudar a ello se impartieron varias ediciones del Programa Escuelas de Acogida de la Generalitat que mi madre coordinó y en las que también fue docente. Dirigido a todo ciudadano mayor de 18 años que resida en la Comunidad Valenciana, al margen de su situación administrativa (con o sin permiso para residir en España), el programa está enmarcado en la Ley 15/2008 de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunidad Valenciana y se trata de un Programa Voluntario de Comprensión de la Sociedad Valenciana que garantiza a los nuevos ciudadanos el conocimiento de los valores y reglas de convivencia democrática, los derechos y deberes, la estructura política y los idiomas oficiales.

---

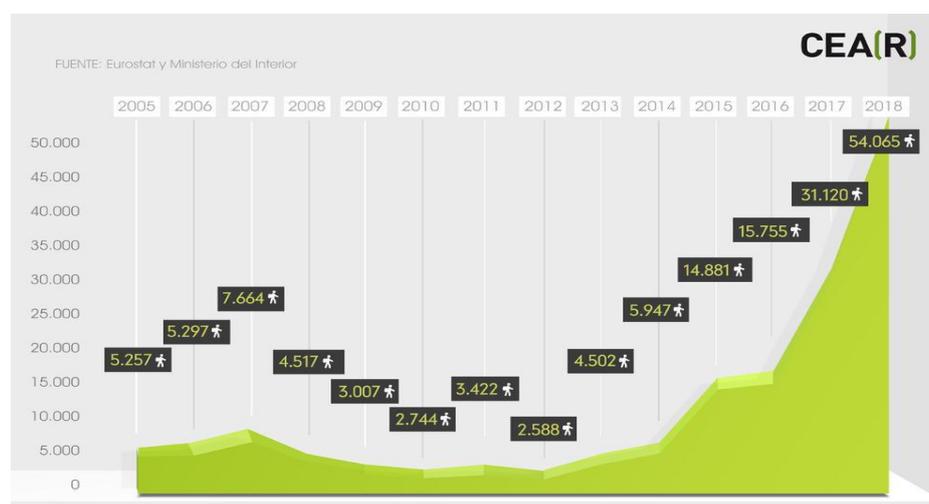
<sup>1</sup> Dirección web de la entidad: [www.aculco.org](http://www.aculco.org)

También colaboró y llevó a cabo su labor profesional en otros ámbitos de actuación de la ONG como son: orientación laboral, retorno voluntario, fomento del comercio justo, social y solidario, la Cooperación Internacional, así como también participó, de manera muy activa en la III edición del programa Género sin Violencia. Se trataba de un proyecto subvencionado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el Fondo Europeo para la Integración dirigido a inmigrantes, en el que se impartían talleres que tenían como objetivo concienciar sobre el origen y existencia de la violencia de género, la necesidad de erradicarla e impulsar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Además de la influencia del trabajo de mi madre, la persona que me ha dado a conocer parte de la labor que desde Alicante se hace para integrar y proveer de oportunidades a inmigrantes y refugiados, también ha influido en la elección del tema el hecho de que la inmigración sea actualmente una de las preocupaciones más importantes tanto a nivel político como social. La presión migratoria sobre los países de la Unión Europea y en general sobre los desarrollados es cada vez mayor; en el caso español, además del aumento de la inmigración por causas económicas (norte de África y América Latina principalmente), están los miles de ciudadanos que llegan a nuestro país huyendo de los conflictos bélicos, del terrorismo yihadista, de la falta de seguridad ciudadana y de la persecución por razones ideológicas, religiosas y de identidad sexual. Por ello solicitan, en muchos de los casos, protección internacional (países del Este de Europa como Rusia, Ucrania o Georgia, Centro y de Suramérica).

En el siguiente cuadro, y a modo de ejemplo, puede observarse el importantísimo aumento en el número de solicitudes que ha habido en los últimos años. Periodo 2005 - 2018:

*Gráfico 1. Evolución en España de solicitantes de protección internacional.*



Fuente: [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/06/INFORME\\_CEAR\\_2019.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/06/INFORME_CEAR_2019.pdf)

Siguiendo con la misma fuente y atendiendo al país de origen, la mayoría de solicitudes de asilo recibidas en 2018 correspondieron a ciudadanos de Venezuela (19.000 peticiones), seguidas de Colombia (8.650), Honduras (2.410), Siria (2.775) y Ucrania (2.625). Por debajo de mil solicitantes están los procedentes de Argelia, El Salvador, Palestina, Marruecos o Nigeria, entre otros.

Conviene sin embargo resaltar que ese fuerte incremento en el número de solicitudes de protección internacional no ha ido acompañado de un aumento, en proporción similar, en la dotación de medios humanos, y materiales, de tal manera que, según fuentes del propio Ministerio del Interior se estiman en 68.000 los expedientes pendientes de resolución a fecha 31 de diciembre de 2018. Y si nos referimos a las dictadas en ese mismo año, 2018, y como recoge la siguiente figura, de las 11.875 sólo un 24%, 2.895, resultó favorable y de ellas, apenas a un 5%, 575, se les concedió el asilo (autorización permanente). Cuestión esta de gran relevancia y que afecta a colectivos especialmente vulnerables, pero que excede del ámbito del presente estudio.

Gráfico 2: Resoluciones peticiones protección internacional



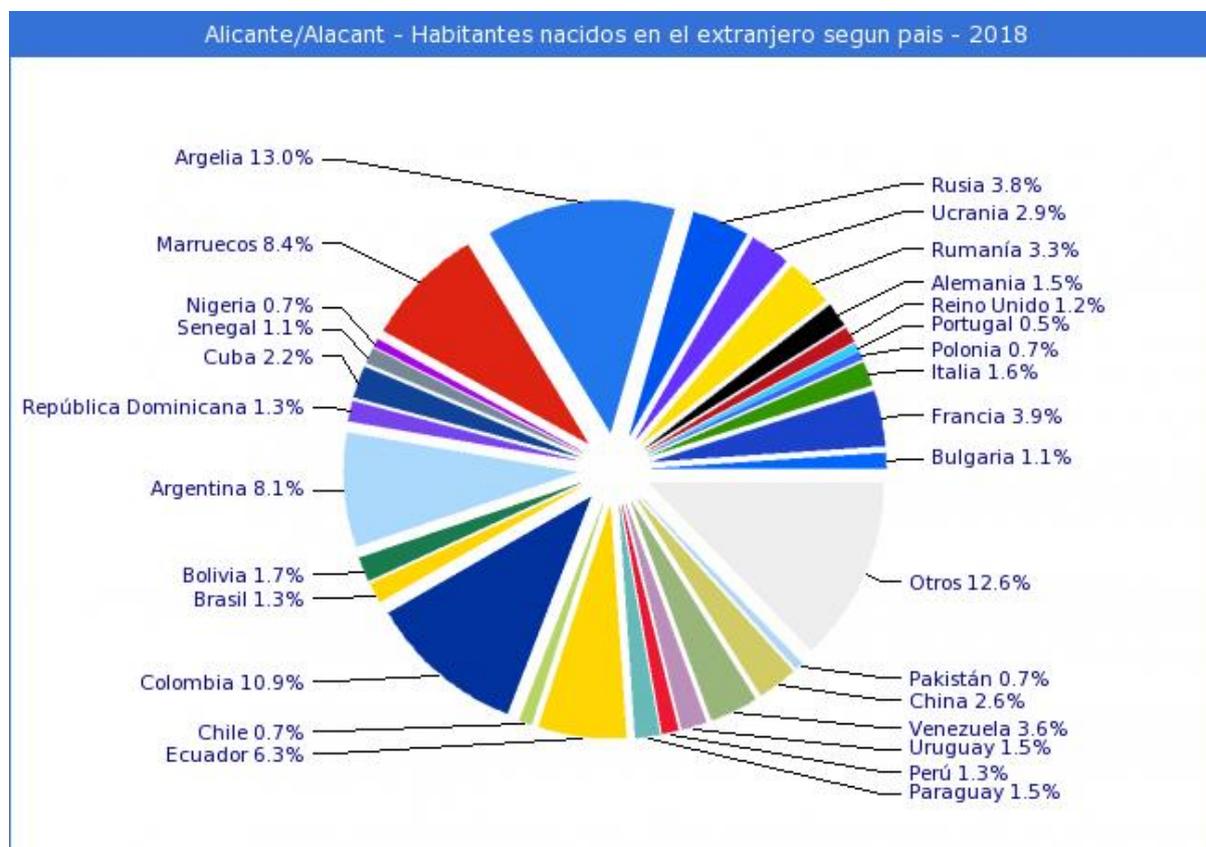
Fuente: [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/06/INFORME\\_CEAR\\_2019.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/06/INFORME_CEAR_2019.pdf)

Volviendo a la cuestión migratoria general y centrándonos en la ciudad de Alicante, también durante el año 2018, según datos ofrecidos por el INE, el número de habitantes empadronados en la ciudad que han nacido en otros países es de 60.361 y si nos referimos a los países de origen, estos superan los 120.

La siguiente figura nos muestra las nacionalidades más representativas, entre las que destaca la argelina, 13%, seguida de la marroquí y la argentina, 8,4% y 8,1 respectivamente. También hay una presencia elevada de ciudadanos/as de Europa del Este, que supone aproximadamente

un 12% del total. El gráfico también nos informa de que en torno al 60% de esos ciudadanos provienen de países cuya lengua materna NO es el español. La enseñanza del Español como L2 (EL2 en adelante) a inmigrantes se convierte así en una cuestión de especial relevancia.

Gráfico 3: Distribución de la población inmigrante empadronada en Alicante en 2018



Fuente: [www.foro-ciudad.com](http://www.foro-ciudad.com)

Podemos ver, por tanto, que estamos ante una sociedad cada vez más multicultural e intercultural. No obstante, el perfil de la inmigración está cambiando en los últimos años. Ya no son solo aquellos que vienen buscando una mejor oportunidad de trabajo o quienes huyen de las guerras, sino que cada vez más están llegando personas con mayor formación académica en busca de residencia y para establecerse en nuestro país. Dicho de otra manera:

En este mundo cada vez más cambiante, donde las personas van y vienen de diferentes lugares, con diferentes necesidades e intereses, la enseñanza de lenguas está adquiriendo un papel primordial tanto para favorecer la movilidad internacional de personas como para permitir la adaptación a la nueva sociedad en la que se asientan estos grupos (Luque, 2015, p.78).

Por otra parte, también la escasa investigación centrada en la ciudad de Alicante acerca de la enseñanza de EL2 a inmigrantes ha determinado mi elección. Debo mencionar no obstante, el trabajo realizado por Sánchez Salmerón (2010), *La enseñanza del español a inmigrantes*

*adultos en los centros de Alicante* (memoria de investigación del programa de doctorado). Y si bien es cierto que las publicaciones sobre segundas lenguas e inmigración, especialmente desde la década de los años 2000, son abundantes y nos ofrecen diversos recursos y una buena orientación sobre el tema, no es tan rica la investigación sobre la situación actual de la enseñanza de EL2 a este colectivo o sobre la puesta en práctica en las aulas de teorías, metodologías y propuestas más recientes.

Así, con el propósito de establecer una visión crítica acerca de cómo se está enseñando español a inmigrantes y refugiados a día de hoy en la ciudad de Alicante, he llevado a cabo el presente estudio, motivado por el hecho de que Alicante es la tercera provincia de España con mayor número de inmigrantes, solo por detrás de Madrid y Barcelona. Es por todo ello por lo que me parece necesario e interesante analizar cómo se trabaja en este ámbito a través de una institución pública como es el Ayuntamiento de Alicante, mostrando el tipo de profesorado, las necesidades del alumnado o las características de los cursos de español y centros de impartición de las clases entre otros aspectos, los cuales podrán revelar en cierta medida la realidad práctica de la enseñanza de EL2 a inmigrantes y refugiados en Alicante.

En último lugar, me gustaría mencionar que también mi profesión y la relación que este trabajo tiene con ella, ha influido en la elección. Soy maestra de Educación Primaria y en el aula voy a encontrarme con esa gran diversidad de alumnado derivada de la nueva realidad social y multicultural, consecuencia de los importantes y variados procesos migratorios actuales.

## **1.2. Estructura del trabajo**

Una vez establecidas la motivación y necesidad de llevar a cabo el presente estudio, se mostrará en las siguientes páginas todo el procedimiento seguido. Primero se plasmarán las preguntas de investigación que llevaron al planteamiento de los objetivos que pretendían alcanzarse con el estudio. Después, con el marco teórico, se hablará de la evolución de la investigación sobre español como L2 a inmigrantes y refugiados, las características de la enseñanza - aprendizaje a este colectivo de estudiantes, incluyendo la interculturalidad que rodea a este proceso, algunos de los materiales didácticos disponibles más relevantes y la importancia de la formación del profesorado. Más adelante se expondrá la metodología seguida en la investigación para la recogida de datos, así como un análisis y discusión de resultados, que se realizará atendiendo a la perspectiva de todos los participantes: coordinadora, profesoras y alumnado de los cursos de español para inmigrantes del *Programa*

*de Formación Permanente para Personas Migradas* del Ayuntamiento de Alicante. Se continuará con una conclusión para recapitular, respondiendo a las preguntas de investigación y exponiendo las posibles limitaciones del estudio, así como futuras líneas de investigación. Los últimos apartados recogerán las referencias bibliográficas y los anexos pertinentes.

## **2. Objetivos**

En este apartado se muestran las preguntas de investigación que orientan el presente estudio, así como los objetivos que se persiguen y que surgen a partir del planteamiento de tales preguntas.

### **2.1. Preguntas de investigación**

Cuando decidí hacer el Trabajo de Fin de Máster sobre Segundas Lenguas e Inmigración y, concretamente, sobre los cursos de español general dentro del *Programa Permanente de Formación para Personas Migradas* (PPFPM) financiado por el Ayuntamiento de Alicante, me hice una serie de preguntas de investigación a las que pretendía dar respuesta con mi estudio. Para ello, necesitaba obtener información de 3 fuentes diferentes:

- Por parte de la coordinadora de los cursos quería conocer los siguientes aspectos: ¿Cómo es la enseñanza de español a inmigrantes dentro de los cursos de español del PPFPM de la Concejalía de Inmigración y Cooperación del Ayuntamiento de Alicante y qué objetivo persigue? ¿Con qué medios se cuenta para el desarrollo de los cursos? ¿Cuál es el futuro de este tipo de cursos?
- Respecto al profesorado me interesaban cuestiones tales como: ¿Con qué formación y experiencia cuentan en el campo de EL2? ¿Qué metodologías se siguen en las clases? ¿Qué importancia se le da a la interculturalidad y cómo se trabaja en el aula?
- Por último, y con relación al alumnado, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Qué necesidades presenta este colectivo? ¿Cuál es su grado de implicación y compromiso hacia los cursos y hacia el aprendizaje de español? ¿Cuál es el nivel de aprovechamiento y satisfacción de los cursos?

## **2.2. Objetivos**

Todas las preguntas de investigación me llevaron a plantearme unos objetivos que determinarían lo que quería conseguir con mi trabajo de investigación y que quedan plasmados a continuación:

- Conocer cómo es la enseñanza de español a inmigrantes adultos a través de una institución pública y gubernamental como es el Ayuntamiento de Alicante.
- Averiguar tanto la formación, experiencia, y motivación del profesorado como la metodología seguida en las clases.
- Descubrir las necesidades y perfil del alumnado que participa en este tipo de cursos, así como el grado de aprovechamiento.

## **3. Marco teórico**

El aumento en los movimientos migratorios en el mundo en general y hacia España en particular que, como ya se ha señalado, se debe a multiplicidad de causas, ha dado lugar a una sociedad más plural y diversa, a nivel cultural, social y lingüístico. Como consecuencia de ello, el conocimiento de idiomas se ha convertido en una necesidad y, en el caso de nuestro país, ha hecho que por un lado, el número de personas que solicita aprender español como L2 creciera de manera casi exponencial y por otro, que aumenten las investigaciones y publicaciones relacionadas con el proceso de enseñanza - aprendizaje del español como segunda lengua; con ello tratan de dar respuesta a las cuestiones que plantea esa nueva necesidad.

### **3.1. Evolución de la investigación sobre Español como L2 a inmigrantes y refugiados**

Como se viene diciendo, el interés y estudio en torno a la enseñanza del español como L2 a inmigrantes comienza en nuestro país en las dos últimas décadas del siglo XX, si bien el mayor incremento en la llegada de ciudadanos de países extranjeros se produce a finales de los años 90. A partir de ese momento y hasta la llegada de la crisis económica de alrededor de 2007/2008, tal y como indica Pastor Cesteros (2008), crece el número de publicaciones, cursos, seminarios, jornadas, encuentros, etc. en torno a este tema. No obstante lo cual, subraya esta misma autora, las primeras publicaciones de referencia datan de finales de los 80

y estaban directamente relacionadas con los programas de inmersión y la educación bilingüe. A partir de ahí y como resultado de esa labor de investigación, estudios y debates junto a la necesidad de ir respondiendo a la demanda en relación con el aprendizaje del español como segunda lengua, surge el *Manifiesto de Santander* (2004), y dos años más tarde, en un II Encuentro, celebrado en la Universidad de Alicante, el documento denominado *Propuestas de Alicante* (2006). Estos documentos serán de vital importancia en el crecimiento y desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas como lenguas de instrucción y también con fines laborales; se ocupan de cuestiones curriculares, organizativas y formativas, establecen diferencias en las propuestas de actuación respecto de adultos o jóvenes y niños inmigrantes y remarcan la necesidad de incorporar siempre el componente intercultural. Dos años más tarde, en 2008, se celebrará en la Universidad de Granada el III Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, con el objeto de completar el análisis iniciado en los dos Encuentros anteriores en torno a los programas de enseñanza de L2 e incluir la necesidad de evaluación de los mismos. Una cuestión, la de la evaluación, poco estudiada y muy poco practicada, en el tema que nos ocupa y en general, en todas las políticas públicas, y considerada por Pastor Cesteros (2017) un área en la que hay que seguir trabajando e investigando. Todos estos Encuentros van a contar con el impulso y la importante colaboración del Instituto Cervantes, que continúa apoyando este tema a través de su portal sobre inmigrantes en el Centro Virtual Cervantes (en adelante CVC).

Justo antes de esta eclosión de encuentros y jornadas, se publica también *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados* (Aguirre, Villalba y Hernández, 1999), un manual pionero que ofrece al docente una importante cantidad de materiales y recursos didácticos para la enseñanza del español a los grupos que indica el título.

Superada la etapa más aguda de la crisis, ha regresado el dinamismo anterior en publicaciones, comunicaciones, memorias de máster, artículos, libros monográficos, etc. en distintas líneas de investigación. Así un importante ejemplo de proyecto de investigación como respuesta a la demanda de la nueva realidad social es la certificación del diploma *LETRA* (2010)<sup>2</sup>. Este *Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes* fue diseñado y llevado a cabo por el Grupo de Investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza del español -LAEELE- de la Universidad Nebrija. Tenía como objetivo diseñar un

---

<sup>2</sup> Más información en la página web: [www.diplomalettra.com](http://www.diplomalettra.com)

currículo específico de español para implantar una certificación lingüística que respondiera a las necesidades comunicativas reales de trabajadores inmigrantes.

Además de en el ámbito de la certificación al que nos referíamos en el párrafo anterior, ha de destacarse la necesidad de contar con nuevos instrumentos de evaluación y certificación adecuados a las nuevas necesidades por lo que es aconsejable continúe la investigación en ese campo. Otra línea de investigación a la que se está prestando especial importancia en la actualidad es a la Lingüística aplicada por su directa implicación en la resolución de los problemas que el uso de la lengua plantea, incluidos los que tienen lugar en el proceso de enseñanza aprendizaje de EL2 a inmigrantes y refugiados. Así Pastor Cesteros (2017), al hablar de la importancia a todos los niveles y del impacto social que tuvieron para la enseñanza de segundas lenguas el proyecto Nivel Umbral<sup>3</sup> y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001), se refiere a los mismos como los referentes para la investigación de la Lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas. De tal manera que la importancia dada a la investigación de esa rama de la Lingüística en relación con la enseñanza ha hecho que sea necesario enfocar esta cuestión “desde una orientación tanto psicolingüística como pedagógica (enseñanza de SL) y social (el papel de las SL en una sociedad multilingüe e intercultural)” (Pastor Cesteros, 2017, p.183). También Moreno Fernández (2013) se refiere a la Lingüística aplicada en el espacio de las migraciones tanto dentro como fuera de España. Cree que “seguirá interesando por aspectos esenciales de éstas relacionados con la educación general, con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas primeras y segundas o con el uso social de las lenguas migradas en sus contextos receptores” (Moreno, 2013, p.80), indicando a su vez otras posibles líneas de investigación al fijar la atención en “dos fenómenos de gran trascendencia: la interconectividad geográfica y las ciudades globales. Ambas realidades darán lugar a procesos lingüísticos como las convergencias, las mezclas o la internacionalización de elementos” (Moreno, 2013, p.80). Realidades enlazadas con el aumento previsto de los movimientos migratorios para los próximos cien años, en palabras de António Guterres, alto comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados 2005-2015, “El siglo XXI será el de los pueblos en movimiento” (2009, Parlamento Europeo). Cabe mencionar aquí la revista [\*Lengua y Migración\*](#), con la publicación de artículos que analizan, entre otros aspectos, “la realidad lingüística y

---

<sup>3</sup> El documento inicial *The Threshold Level*, fue el resultado de un Simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* celebrado en 1971: la primera de las iniciativas del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

comunicativa de la migración, atendiendo al estudio de todos los elementos sociales y lingüísticos que concurren en el proceso de integración sociolingüística, incluidos los procesos de adquisición de segundas lenguas”.

Ha de mencionarse, también, la importancia que la investigación está dando al ámbito de la tecnología, por los cambios de gran alcance que esta implica y la repercusión que tiene en el mundo educativo en general y en el referido a la enseñanza aprendizaje en EL2 a inmigrantes y refugiados en particular. Por ejemplo, y siguiendo a Llorente Puerta (2018), en webs, blogs, páginas de redes sociales que contienen prácticas o experiencias relacionadas con estos colectivos, como son *TodoELE* y *ProfeDeELE*. O lugares determinados más especializados en la enseñanza de EL2 para el colectivo que nos ocupa, por ejemplo: el *Cuaderno Intercultural* y el *Aula-E*. Sin embargo y cambiando de ámbito, la misma autora se refiere también a la necesidad de avanzar en la investigación de la alfabetización en L2 sobre todo en relación con la didáctica y la Lingüística aplicada.

### **3.2. Enseñanza - aprendizaje de Español como L2 a inmigrantes y refugiados**

En España, el origen de la enseñanza de EL2 a inmigrantes podría situarse en los años 80, cuando el país experimentó como nunca antes la llegada de ciudadanos que venían a trabajar, una tendencia que se mantiene en la actualidad (si bien ahora con notables diferencias, pues es importante el número de personas que llegan buscando nuestro envidiado modo de vida mediterráneo) y que dio lugar a una nueva realidad social a la que había que dar respuesta urgente. Entonces, fueron generalmente entidades y organizaciones sin ánimo de lucro las que se encargaron de enseñar español a personas que no tenían ningún dominio del idioma y, sin embargo, necesitaban una competencia mínima para enfrentar, fundamentalmente, la búsqueda de trabajo. Más adelante se unieron los Ayuntamientos, que empezaron a financiar programas destinados a la formación de inmigrantes en la lengua española, o los Centros de Formación Permanente de Adultos que añadieron a su programa formativo cursos de español para inmigrantes, aunque podría decirse que aún hoy toda esta oferta está infradotada en cuanto a infraestructura y recursos. También con la creación del Instituto Cervantes en 1991 se impulsó la enseñanza del español, enfocada en un principio no como segunda lengua, sino más bien como lengua extranjera para aprendientes no residentes en España. No obstante, desde unos años atrás y cada vez más, como indica García Flores (2014), “se tienen en consideración algunas voces que se alzaron en defensa de una mayor calidad en la enseñanza de español a inmigrantes de habla no española residentes en España [...] y el Instituto

Cervantes a través de su centro virtual ha empezado a atender las necesidades de este tipo de enseñanza-aprendizaje”. En la actualidad el IC sigue apoyando esta realidad, mediante iniciativas como el primer curso de didáctica de español (iniciado en junio de este año), dirigido tanto a profesores de enseñanza reglada como a funcionarios de prisiones y voluntarios de ONG que imparten español como L2 en las prisiones españolas.

Desde que se inició el fenómeno de la inmigración y con este el de la enseñanza de español a inmigrantes, parecía que esta estaba separada de la lingüística aplicada a la enseñanza de español a extranjeros en general, cuando la realidad es que “la enseñanza en España del español a inmigrantes forma parte asimismo de la enseñanza del español a extranjeros” (García Flores, 2014, p. 8). ¿Es necesario, pues, hacer una distinción entre *extranjero* e *inmigrante*? A priori, y teniendo en cuenta las siguientes definiciones, podría parecer que no. Para referirse a *inmigrante*<sup>4</sup> una de las definiciones más utilizadas es la de “persona que llega a un país diferente de aquel del que procede con el objetivo de establecerse en él, hacer vida en él, trabajar, estudiar, etc.”. El término *extranjero*<sup>5</sup>, viene definido por la RAE como “el que no forma parte de la comunidad política propia que se adopta como referencia”. ¿No es el extranjero también alguien que “llega a un país diferente de aquel del que procede”? ¿Acaso no puede tener el extranjero el objetivo de “establecerse en él, hacer vida en él, trabajar, estudiar, etc.”? ¿Cuál es entonces la diferencia entre ambos conceptos? Al contrario que para un extranjero, al que solemos percibir como alguien con un estatus social más alto, para el inmigrante el aprendizaje de la lengua “se convierte en factor fundamental para alcanzar nuevos retos de progreso y de supervivencia. Mejorar su calidad de vida o simplemente encontrar un empleo puede depender de sus conocimientos de la L2. [...] trae consigo progresar social y laboralmente” (Luque, 2015, p. 80). Parece justo decir, pues, que los inmigrantes pueden tener otro tipo de necesidades distintas de las de algunos extranjeros, hecho que podría determinar lo específico de la enseñanza-aprendizaje de español a inmigrantes, lo que no excluiría que, como se decía anteriormente, la lingüística aplicada a la enseñanza de español a inmigrantes forme parte de la lingüística aplicada a la enseñanza de español a no nativos en general, ya que esta englobaría a la otra. El problema es, como indica Pastor Cesteros (2004), que todavía hay muchos estereotipos en cuanto a la imagen que sobre los inmigrantes tenemos, lo que nos hace percibir la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados como diferente. Sin embargo, no hay que obviar el hecho de que no todos los

<sup>4</sup> Definición recuperada de: <https://www.significados.com/inmigrante/>

<sup>5</sup> Definición extraída de: <https://dle.rae.es/?id=DgIqVC>

inmigrantes comparten las mismas circunstancias o características (distinta procedencia, lengua materna, formación, edad o situación económica y laboral), lo que supone que es necesario diseñar la enseñanza teniendo en cuenta las distintas situaciones que se nos presentan y no aplicar el mismo modelo para todos.

Conviene también aclarar la diferencia entre los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua, que radica en el contexto de enseñanza en el que estas son aprendidas. Así, por ejemplo, el inmigrante que llega a la ciudad de Alicante aprenderá español como segunda lengua, ya que se encuentra inmerso en un contexto donde se habla este idioma. Al contrario, un alicantino que está aprendiendo inglés en su ciudad, lo estará haciendo como lengua extranjera, ya que el aprendizaje tiene lugar en un entorno en el que no se habla la lengua meta. Es por ello por lo que cuando nos referimos a la enseñanza de español a inmigrantes en la ciudad de Alicante, lo hacemos como segunda lengua (EL2 en adelante).

Dentro de la enseñanza de EL2 a inmigrantes, hemos de distinguir primero entre los programas para niños y jóvenes, por un lado, y los programas para adultos, por otro. En ambos casos, “el aprendizaje de la nueva lengua o lenguas es una de las primeras necesidades que experimenta la población inmigrante [...]. Es un factor fundamental para el desarrollo integral del individuo y su incorporación activa a la sociedad” (*Manifiesto de Santander*, 2004, p. 2).

Con relación a la enseñanza - aprendizaje de EL2 a niños y jóvenes, esta “ha de entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social” (Villalba y Hernández, 2004, p.1226). Para garantizar este acceso, en la Comunidad Valenciana, la ORDEN de 4 de julio de 2001 de la Consejería de Cultura y Educación regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, necesidades que incluyen retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado. En la práctica, los alumnos asisten regularmente a las aulas ordinarias con el resto de alumnos y pueden salir hasta un máximo de 15 horas a aulas de compensatoria con el objetivo de trabajar, fundamentalmente, la competencia comunicativa. No será así en Educación Infantil, donde los alumnos estarán siempre con su grupo de referencia y el apoyo se realizará dentro del aula para maximizar la interacción y comunicación con profesores y compañeros. Los problemas que se presentan, como indican Villalba y Hernández (2004), especialmente en secundaria, están relacionados con la dificultad por parte de los alumnos de acceder a los contenidos didácticos en una

lengua diferente a la propia y poder participar en la dinámica normal de la clase durante un amplio período de tiempo, y a la dificultad por parte de los profesores de adaptar tales contenidos para facilitar el aprendizaje en una L2.

Centrándonos ahora en el tema que nos ocupa, respecto a la enseñanza - aprendizaje de EL2 a inmigrantes adultos y refugiados, ha de tenerse en cuenta primero que a diferencia de niños y jóvenes, el aprendizaje de español en inmigrantes adultos es voluntario. En segundo lugar, ha de considerarse la heterogeneidad en un mismo grupo de aprendientes en cuanto a edad, sexo, formación, motivación, actitud, aptitud, interés, dedicación, esfuerzo o lengua materna, variables que influyen en el aprendizaje. Es por ello por lo que ya en 2004 el *Manifiesto de Santander* advertía, en su punto 15, sobre esta diversidad que es preciso considerar:

Es necesario diseñar cursos específicos para personas adultas relacionados con sus intereses concretos y que contemplen sus diferentes niveles de formación y cualificación profesional. Para ello es preciso contemplar la enseñanza de segundas lenguas con fines generales y laborales. El objetivo de estos últimos debe ser la cualificación en el plano lingüístico y profesional. En su diseño y puesta en marcha deben participar los diferentes agentes sociales (empresarios, sindicatos y administraciones). (*Manifiesto de Santander*, 2004, p.4).

Partiendo del concepto de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), siguiendo la definición de Santos Gargallo (1993) estamos ante un “proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (p.118). La adquisición de la lengua será pues un instrumento fundamental para que los inmigrantes se integren en la sociedad de llegada y tengan garantías en el acceso al mundo laboral. En este proceso, entre las variables que se comentaban anteriormente, es fundamental la consideración de las necesidades de los alumnos, que principalmente son requeridas para adaptarse lo antes posible a la sociedad de acogida. A su vez, la consideración de estas necesidades por parte de los profesores y la utilidad y aplicabilidad que los alumnos perciban de los contenidos de las clases, serán determinantes para incrementar su motivación, aspecto clave en la adquisición de una segunda lengua. Las necesidades, siguiendo a Pastor Cesteros (2007), pueden ser necesidades de aprendizaje y necesidades comunicativas, y el docente ha de identificarlas para llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza - aprendizaje. Las primeras incluirían las estrategias utilizadas en clase, qué actividades o recursos... Las segundas estarían más relacionadas con el uso que harán de la lengua: ¿Desde dónde parten?, ¿En qué contextos concretos la usarán?, ¿Sobre qué temas hablarán?

Dicho lo anterior, la realidad en la enseñanza de español a inmigrantes adultos y refugiados es que los profesores se enfrentan a grupos muy heterogéneos, lo que complica la docencia, ya que intervienen multitud de variables distintas. No obstante, como indican Villalba y Hernández (2009), antes de iniciar un programa de enseñanza de L2 habría que tener en cuenta una serie de cuestiones:

- Nivelar a los estudiantes, diferenciando por dominio de la L2.
  - Disponer de una programación convencional de idiomas.
  - Diseñar cursos adaptados a las características y necesidades de los alumnos.
- (Hernández y Villalba, 2009, p.62).

De vital importancia es también enfocar la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados a la adquisición de una competencia comunicativa general. Los profesores, además de tener en cuenta todas las variables anteriores, han de ser conscientes de la necesidad de los alumnos de adquirir las herramientas que les permitan interactuar en diferentes contextos de la sociedad de acogida de manera apropiada y eficaz. Para ello, el simple conocimiento lingüístico no es suficiente, por lo que la enseñanza a inmigrantes ha de contemplar la adquisición de las 4 subcompetencias propuestas por Canale y Swain en 1980 que amplían el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Además de lo anterior, aprender una nueva lengua lleva consigo el acercamiento a una nueva cultura, con unos valores, costumbres, tradiciones y comportamientos sociales distintos a los propios a los que inmigrantes y refugiados han de acercarse para ir integrándose en esa nueva sociedad. Es aquí donde resulta imprescindible que en el proceso de enseñanza - aprendizaje se tenga en cuenta todo lo relativo a la interculturalidad, concepto que surge tras los de multiculturalidad y/o pluriculturalidad como una forma de complementarlos, a finales del siglo XX. La multiculturalidad hace referencia a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio, pudiendo no darse ningún tipo de relación entre ellas mientras que la interculturalidad requiere comunicación y relaciones de intercambio igualitarias entre los grupos que integran las distintas culturas, mucho más allá de la simple tolerancia, a la vez que engloba criterios como etnia, religión, lengua o nacionalidad, entre otros.

En el contexto que nos ocupa, el aula será el lugar de encuentro entre personas pertenecientes a nacionalidades y etnias diversas y donde pueden producirse dificultades o malentendidos en

la comunicación como consecuencia tanto de las diferencias culturales como de estereotipos y prejuicios que se tienen respecto del “otro”.

Para reducir al máximo esas dificultades va a ser muy positivo que los docentes conozcan cuáles han sido los procesos migratorios vividos por los alumnos, su realidad social y cultural, lo que les ayudará también a entender la complejidad de la integración en estos colectivos. Va a ser el ámbito educativo, en este caso el aprendizaje del español, uno de los que más relevancia tenga para el éxito de la integración del inmigrante en la sociedad de acogida, siempre que sea un espacio en el que se respeten sus señas de identidad y su cultura específica, es decir, se lleve a cabo una gestión adecuada de la diversidad cultural. En este punto es importante destacar que la UNESCO en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural sostiene que la misma “constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”. Al tiempo que afirma que “la cultura debe considerarse como el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social y que abarcan además de las artes y las letras, estilos de vida, maneras de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Artículo 1º de la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001).

El papel del docente aquí va a ser el de crear en el aula las condiciones necesarias para el diálogo auténtico e igualitario, el encuentro positivo y constructivo dentro de esa diversidad cultural porque, tal y como indica Noguera Juárez (2010), “la educación en el adulto inmigrante debe respetar y ser ante todo intercultural”. Y la misma autora siguiendo a Colectivo Amani (2002), Muñoz Sedano (1999) y Carbonel (1995), refiere los seis principios que debe perseguir la interculturalidad:

- Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y la transformación de cultura.
- Valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos.
- Búsqueda de unos valores mínimos comunes para dar sentido a la interculturalidad.
- Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actividades estereotipadas y prejuiciosas.
- Desarrollo de competencias multiculturales: conocer entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.

- Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno. (Noguera, 2010, p. 160-161 )

Pretende, en definitiva, el diálogo y acercamiento entre culturas respetando la diversidad y desde un plano horizontal, de igualdad, que favorezca la convivencia y cuando surja o desarrolle un conflicto, es inevitable, éste pueda resolverse a través del citado diálogo, el respeto y el consenso. Es aconsejable también, para algunos supuestos y/o casos determinados, la figura del mediador intercultural.

Esa misma línea de respeto a los principios citados queda recogida en los puntos 4 y 11 del ya citado *Manifiesto de Santander* (2004), ya que se le considera el punto crucial en la primera fase de la enseñanza del español a inmigrantes:

- P.4. “La enseñanza de segundas lenguas a grupos de inmigrantes y refugiados tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas, paradigma comunicativo, sentido holístico, perspectiva intercultural, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo [...]”
- P.11. “La organización docente de la enseñanza de L2 a personas inmigrantes y refugiadas debe ser lo suficientemente flexible como para atender las necesidades reales del alumnado inmigrante teniendo en cuenta su diversidad”.

También el documento *Propuestas de Alicante* (2006) pone de manifiesto la necesidad de que los principios que persigue la interculturalidad impregnen la enseñanza de L2 a adultos inmigrantes, así en el punto 11 plasma que: ésta “debe basarse en prácticas igualitarias que eviten cualquier tipo de discriminación entre los estudiantes. En este sentido se impulsarán y defenderán los mismos valores democráticos y solidarios en los que se inspira nuestro sistema educativo”, y en el punto 59 señala que “uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza de L2 a estudiantes inmigrantes es el de desarrollar una adecuada competencia comunicativa intercultural. El hablante extranjero debe poseer recursos lingüísticos comunicativos que le permitan solventar malentendidos y negociar significados en sus interacciones en la L2”.

Por tanto podemos concluir en línea con lo que recogen Ríos Rojas, García Granados y García García (2007), que la importancia de la competencia en interculturalidad tiene que ver con que hace más efectiva la comunicación, favorece el intercambio de experiencias y mejora la convivencia al excluir la imposición y potenciar relaciones abiertas a otras culturas y a la negociación. Y para remarcar esta significación de las premisas interculturales en la

enseñanza de español como L2, Ríos Rojas y Ruiz Fajardo (2008, p.13) señalan que “la interculturalidad en un contexto de enseñanza de idiomas debe contribuir a la efectividad comunicativa, al intercambio de experiencias, a la convivencia en una sociedad plural y a la inclusión de colectivos de inmigrantes en la nueva sociedad”.

Consecuentemente podría afirmarse que integración e interculturalidad forman parte de la misma moneda y que hay un gran consenso, prácticamente unanimidad, en que el enfoque intercultural, basado en el reconocimiento de la existencia e importancia de la diversidad cultural e interacción entre culturas, resulta imprescindible en la enseñanza del español a inmigrantes adultos.

### **3.2.1. Metodología y materiales**

Ya anteriormente hacíamos referencia a la tendencia que había mantenido separada la lingüística aplicada a la enseñanza del español a extranjeros en general de la lingüística aplicada a la enseñanza a inmigrantes. Previamente a elaborar programas y materiales para diseñar cursos de español como L2 destinados a inmigrantes y refugiados, es necesario preguntarse si las metodologías empleadas y todo aquello que se propone para trabajar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es válido también para el diseño de cursos de español a inmigrantes. Son numerosos los autores cuya respuesta a esta pregunta sería un sí rotundo. De lo que se trata es, como indica Miquel (1995), de adaptar desde una perspectiva comunicativa las propuestas y métodos de la enseñanza de lenguas a las necesidades de los inmigrantes y refugiados en concreto. En esta línea, Pastor Cesteros (2004) expone la necesidad de basar las propuestas didácticas de este tipo de enseñanza en los hallazgos que revelan las investigaciones en adquisición de segundas lenguas, como el método comunicativo o el enfoque por tareas. Y destaca que “todas estas propuestas no son sólo válidas para inmigrantes y refugiados, sino necesarias” (Pastor, 2007, p.522), añadiendo que lo específico de la enseñanza a inmigrantes viene determinado por su perfil y sus necesidades. Estas necesidades pueden estar relacionadas con el contexto en el que usarán la lengua, los temas sobre los que necesitan más vocabulario, el modo de comunicación que emplearán principalmente (oral o escrito)...

¿Cómo programar entonces? Lo primero a considerar será abordar los contenidos desde un enfoque comunicativo, donde las clases estarán centradas en el alumno, el profesor actuará como facilitador y se llevarán a cabo numerosas actividades en pareja y por grupos de manera que el tiempo de habla de los alumnos sea suficiente y siempre superior al tiempo de habla del

profesor. En este sentido, algunos métodos y técnicas que podemos emplear en las clases son el la comunidad de aprendizaje de idiomas, el enfoque por tareas o el método comunicativo, considerado por importantes autores, entre ellos Hernández y Villalba (1995), como el más efectivo para la enseñanza de español como L2 a inmigrantes. Estos métodos implican el uso de materiales y dinámicas interactivas y consideran la lengua como un instrumento de interacción.

Otro aspecto a tener en cuenta son los contenidos, que influyen directamente en la motivación hacia el aprendizaje de la lengua. Es muy importante que los manuales para inmigrantes y refugiados traten sobre temas que les resulten interesantes y prácticos. Como señala Luque (2005), los temas más trabajados versan sobre la “identificación personal, entorno y vivienda, vida cotidiana y trabajo, salud y cuidado personal, compras, servicios públicos, relaciones con otras personas, tiempo libre y ocio”. Estos temas en relación con el país de acogida, pero han de considerarse también todos aquellos en los que “el alumno sea el protagonista y pueda aportar algo, sobre su lengua, su país, su gastronomía, su cultura en definitiva” (Pastor, 2007, p.524).

Todo lo anterior ha sido tenido en cuenta para diseñar programas y propuestas didácticas para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos, muchos de los cuales han sido publicados por el Instituto Cervantes, donde a través de su centro virtual los profesores tienen acceso a una gran cantidad de recursos de calidad para usar en las clases.

En primer lugar, y aunque el término de “currículo” es un concepto mucho más amplio que “programa”, cabe nombrar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, ya que es el currículo el que facilitará “la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. [...] Comprende unos objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación”. Publicado en 1994, el *PCIC* constaba de 4 niveles y fue el primer documento oficial que en España intentaba regularizar o dar pautas sobre cómo enseñar español como lengua extranjera. En 2006 se actualiza bajo el nombre *PCIC. Niveles de referencia para el español*, contando ahora con los niveles propuestos por el *MCER*. El plan, en palabras del Instituto Cervantes, “sitúa a la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular”. Serán los programas los que plasmarán el currículo de una manera más concreta y

personalizada, secuenciando los contenidos y especificando una metodología que atienda a las características de los alumnos y al contexto de enseñanza - aprendizaje.

Del material publicado por el Instituto Cervantes en relación con el tema que nos ocupa, ha de ser mencionado el CVC, donde existe una sección dedicada a *la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Una de las iniciativas del Instituto Cervantes a través de este centro virtual es el debate sobre *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*. Se trata de un foro de discusión iniciado en 2001 y que todavía hoy funciona con éxito como un lugar de encuentro e intercambio de materiales, experiencias, reflexiones, ideas... entre profesionales y personas interesadas en la enseñanza de lenguas a inmigrantes.

Otro proyecto del CVC que merece ser mencionado es *Historias de debajo de la luna*, especialmente interesante por su manera de trabajar los contenidos a través de la interculturalidad, que como se ha visto anteriormente es de vital importancia en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. Los materiales didácticos están elaborados a partir de las entrevistas a 9 personas de diferentes nacionalidades. Cada una de ellas cuenta su experiencia tras el cambio de país, el proceso de integración, de aprendizaje de la lengua... y presenta un cuento de su país. Con todas estas aportaciones se facilitan propuestas, sugerencias, actividades globales interculturales... Lo que resulta interesante de este proyecto es el cambio de perspectiva, es decir, es el profesor el que va a conocer la cultura de los alumnos a los que enseña, convirtiéndolos en protagonistas.

También, con *Interacciones*, aunque no se trata de una iniciativa pensada específicamente para inmigrantes, el CVC ofrece un corpus formado con más de 130 grabaciones con interacciones de la vida diaria para trabajar las destrezas orales, como diálogos reales en el taxi, en el banco, en un centro comercial o al teléfono. Las grabaciones están organizadas por nivel, tema o contenidos, y algunos de estos contenidos (funcionales y gramaticales) aparecen señalados a modo de guía para los profesores, a fin de orientarlos en la explotación didáctica de esta propuesta.

Igualmente, para preparar los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España), desde el CVC puede accederse a numerosos materiales. Los diplomas de español DELE acreditan el dominio de lengua española (desde el nivel A1 hasta el C2) y la prueba CCSE evalúa el conocimiento de la Constitución y de la realidad social y cultural de España. Es el Instituto

Cervantes quien, en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, elabora (con la colaboración de la Universidad de Salamanca) y otorga estos diplomas. Para obtener la nacionalidad española es obligatorio que los inmigrantes superen la prueba CCSE y obtener el DELE nivel A2 o superior (solo para no hispanohablantes). Así, desde el CVC, los estudiantes pueden acceder a cursos en línea y manuales de preparación, modelos de examen o diversos recursos y actividades. Conviene recordar aquí el mencionado diploma LETRA, el único pensado específicamente para inmigrantes.

En cuanto a los manuales que podemos encontrar hoy en día para trabajar en este campo, sin duda, otro recurso que ha de mencionarse y que también está disponible en el CVC es *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, publicado en 2005. Se trata de un manual con una programación para un curso de 30 horas que responde al aprendizaje urgente del español en ámbitos sociales y laborales, con temas como la búsqueda de empleo, el entorno de trabajo, la tramitación de permisos, la vivienda, las compras... a través de los que se trabajan las funciones comunicativas, la gramática, el léxico, aspectos socioculturales y distintos tipos de textos. El manual incluye las orientaciones metodológicas para el profesor, la programación de contenidos o reflexiones sobre la enseñanza en este contexto específico, y todo puede ser consultado en el CVC. Es un material muy bueno al que se tiene fácil acceso y además es gratuito. Aunque hay muchos profesores que trabajan en este campo que todavía no lo conocen, su uso vale la pena y ayudará a los docentes a afrontar los primeros momentos de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas a inmigrantes y refugiados recién llegados a nuestro país.

También en el Instituto Cervantes, recogida en el CVC, puede consultarse una *guía de recursos didácticos* para la enseñanza de español a inmigrantes en la que sus autores, Hernández y Villalba, van actualizando y ordenando los materiales relacionados con el debate anteriormente mencionado sobre *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*. En esta guía podemos encontrar diversos recursos entre los que se encuentran más manuales y libros, materiales específicos para determinadas nacionalidades, recursos de internet, programaciones de cursos de español oral para personas no alfabetizadas... Y es que, además del Instituto Cervantes, referente en la enseñanza de EL2 y en la publicación y facilitación de materiales y recursos, existen publicaciones de otras

instituciones o entidades que cabe destacar. Algunos de los manuales que considero más apropiados son:

- *Manual de lengua y cultura*, de Pilar Castillo, Juan Miralles, M<sup>a</sup> Ángeles Navarro y Jordi Sirera, publicado en 2000 por Cáritas Española (Madrid). Es un manual para inmigrantes alfabetizados que potencia sobre todo la comunicación oral, la competencia intercultural y el desarrollo de la integración sociocultural. Contiene también un libro de lectoescritura complementario.
- *Aprendiendo un idioma para trabajar*, de R. Andrés y más autores, también editado por Cruz Roja y Santillana Formación en 2002. Este material está destinado a inmigrantes que ya dominan algo la lengua y lo que necesitan es ampliar su conocimiento del español en ámbitos más concretos para desarrollar su trabajo (construcción, hostelería, servicio doméstico...).
- *Método de enseñanza del español* (con niveles de transición a Intermedio, Intermedio I y II), de la Cruz Roja Española, publicado por Santillana Formación/Cruz Roja en 2003. Este manual está destinado a refugiados, solicitantes de asilo, desplazados e inmigrantes y sigue también las pautas del *MCER*.
- *Encuentros. Español para inmigrantes*, de M.A. Álvarez Martínez (Dir.). Publicado por la Universidad de Alcalá de Henares en 2005, este curso sigue los presupuestos del *MCER* y según sus autores, un equipo de profesores de esta universidad (Álvarez Martínez, M.A., Esparza Celorrio, S. y Saíz Noeda, B.), se da un enfoque orientado a la acción. En 2008, este equipo publicó uno de los manuales más completos (desde A1 a B2) y visualmente atractivos que existen, incluso a día de hoy, específicamente diseñados para este colectivo.
- *Trueque*, una guía didáctica y manual de español para inmigrantes de Pilar Solbes, publicada en 2006 por Prensa Universitaria (Barcelona).
- *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1. Escuelas de idiomas*, de Sonia Íñigo, Isabel Rey y Fátima El Benai. publicado en 2006, por Obra Social Caja Madrid (Madrid).
- *¿Hablamos?*, material didáctico nivel de acogida para inmigrantes recién llegados creado por EICA y encargado en 2006 por el Ayuntamiento de Barcelona.

- *Horizontes. Español nueva lengua*, publicado en 2008 y editado por el Instituto Cervantes, Cruz Roja y la editorial SM. Consiste en una guía didáctica, un manual para el estudiante y un cuaderno de ejercicios para desarrollar un curso de español de 90 a 120 horas que aborda contenidos relacionados, como en el curso de emergencia, con las primeras necesidades de integración en el nuevo país.

Para finalizar este apartado, es imprescindible mencionar la cantidad de portales web, revistas, boletines... dedicados a todo lo relacionado con la enseñanza de ELE, detrás de los cuales hay profesionales de este campo, ofreciendo contenidos de calidad que van desde publicaciones de artículos, materiales didácticos, actividades, recursos, orientaciones, experiencias, últimas investigaciones y novedades en la enseñanza, información sobre encuentros, debates y ponencias... Algunas de estas webs son *ProfedeELE*, *TodoELE* (ya mencionadas), *RedELE*, *ASELE* (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), *MarcoELE*, o *Frecuencia-L*. Es importante señalar que todo el material que se encuentra en estos recursos puede ser adaptado y utilizado con inmigrantes y refugiados.

### **3.2.2. Formación del profesorado de Español como L2 para inmigrantes**

Como se advertía en apartados anteriores, la diversidad en las aulas es cada vez mayor. El docente se encuentra con alumnos no solo procedentes de países dispares y de entornos socioeconómicos distintos y cuya lengua materna no es el español, sino también con sistemas educativos diferentes al nuestro y referencias culturales desemejantes. Esto incluso aunque se comparta el idioma, lo que sucede con niños, jóvenes o adultos procedentes de países hispanohablantes. Por otro lado, y no es una cuestión menor, la incorporación al centro educativo y aula correspondiente no siempre coincide con el comienzo del curso escolar, lo que va a dificultar continuar con la programación y producirá desajustes en el funcionamiento diario de la clase. Esto en relación con los menores que han ingresar de manera obligatoria, y hasta los 16 años en nuestro sistema educativo. También hemos de tener en cuenta a su familia, padres, madres, hermanos mayores, etc., cuando se trate de no hispanohablantes, que necesitarán aprender español para incorporarse al mercado laboral y/o integrarse en la sociedad de acogida.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos cuál es la situación del profesorado que se encarga de la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados como L2, y cuál, también, la oferta de

programas formativos con la que cuentan para dar la mejor respuesta posible a la nueva realidad intercultural actual en el aula.

En este sentido, existe consenso en torno a que la formación específica o formación profesional de los profesores de idiomas - español en este caso - es clave para garantizar el éxito en el aprendizaje. Y esos profesores, como también se afirma desde el Consejo de Europa, han de ser ejemplo de los valores de apertura hacia los demás, de respeto a la diferencia y del anhelo de comunicar.

Esa formación específica que lleva a la capacitación “pasa por una especialización previa como profesor de español de E/LE, que contempla conocimientos básicos de adquisición de segundas lenguas” (Pastor Cesteros, 2009, p.89) en todos los ámbitos de la enseñanza - aprendizaje: metodología, contenidos, habilidades, programación y evaluación, recursos... La misma autora considera fundamental conocer y tener en cuenta todo lo relativo a la inmigración e interculturalidad.

Como ya señalé en el presente trabajo, la comunidad educativa está de acuerdo en que, ante la constatación de la cada vez mayor diversidad en el aula y en la sociedad, se hace evidente la necesidad de formación y adquisición de competencias en comunicación intercultural de los docentes; estos efectivamente deberán conocer e informarse de cuáles han sido los procesos migratorios vividos por sus alumnos, así como su realidad social y cultural para crear en el aula las condiciones necesarias que faciliten tanto el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje como el diálogo auténtico e igualitario, dando lugar al encuentro positivo y constructivo dentro de esa diversidad cultural presente en el aula.

Además de lo anterior sería de gran importancia, como manifiesta Nikleva (2017) que el profesor conociera la lengua materna de los alumnos en grado suficiente a fin de poder esclarecer términos de difícil comprensión o detallar actividades a realizar en clase. Esto es especialmente útil en niveles iniciales en los que el conocimiento de la lengua meta por parte de los alumnos es muy bajo. Planteamiento que ya expuso Galindo Merino (2012) al señalar que aun cuando en el aprendizaje de una L2 ha de ser esta la lengua dominante no debe excluirse por principio la utilización en el aula de la L1. Aunque eso sí, se debería limitar su uso en función del nivel y perfil del grupo y atendiendo, únicamente, a determinadas circunstancias, como por ejemplo, traducir vocabulario, hacer aclaraciones puntuales o dar instrucciones. Y así se recoge también, siempre con un uso prudente, en las recomendaciones de aprovechamiento de la lengua materna como estrategia de aprendizaje hechas desde el

*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).*

Llegados a este punto la pregunta que surge es, ¿la formación que se oferta a los docentes, ya sea inicial o permanente, da respuesta a las nuevas necesidades surgidas en la clase fruto de esa gran diversidad? Y por otro lado, en línea con lo que plantean Cuesta e Ibarra (2007) de ofrecer a los alumnos una educación de calidad que les ayude a adquirir conocimientos básicos para la vida, ¿esa formación ayuda al docente a que su práctica se ajuste a las nuevas necesidades de la realidad cambiante del aula?

Por lo que hace referencia a la formación inicial, aquí no hay unanimidad entre los investigadores. Así, mientras Cuesta e Ibarra (2007) encuentran que son muy escasos los programas y planes de estudio tanto en Magisterio como en Psicopedagogía o Filología, cuyos contenidos formativos respondan a lo demandado por la nueva realidad en la sociedad y en las aulas, Pastor Cesteros (2007) interpreta que, aun cuando hay margen de mejora, la universidad sí está respondiendo a esta nueva demanda de formación y facilita un listado de universidades que ofertan un importante catálogo de materias vinculadas con la enseñanza de L2. Refiere, esta misma autora, la importancia de las prácticas pre-profesionales, tutorizadas, realizadas en ONG, EOI, escuelas de adultos, etc. a través de las que los alumnos van familiarizándose con la diversidad cultural en el aula al entrar en contacto directo con los inmigrantes. E igualmente con el Practicum obligatorio que han de realizar los estudiantes de Magisterio.

Centrando la atención ahora en la formación permanente, merecen mención especial, también desde la enseñanza universitaria reglada, el significativo número de cursos de postgrado y másteres que se ofertan, tanto generales sobre L2 como específicos de español para inmigrantes. Y es también muy importante el número de cursos específicos ofrecidos desde las universidades, los centros de formación permanente del profesorado de las CCAA, u otras instituciones como el Instituto Cervantes o portales digitales. Destacable es, asimismo, el considerable número de jornadas, congresos y encuentros que se organizan en torno a la docencia y formación en didáctica de L2 y educación intercultural, entre otros.

En este punto me parece especialmente interesante hacer referencia a la propuesta del modelo de formación en claustro presentado por Cuesta e Ibarra (2007) que, sin menoscabar la importancia de la formación específica y técnica del docente responsable de la enseñanza de L2 a nivel individual, busca la interacción de todos los componentes del claustro y su trabajo

coordinado en un planteamiento de abajo a arriba. Propuesta que gira en torno a dos ámbitos complementarios, pedagogía intercultural y formación en didáctica de segundas lengua, y se fundamenta en cinco puntos<sup>6</sup>:

1. Proceso formativo que implique avances conjuntos en el profesorado.
2. Formación dignificada de los responsables de L2: mismo tratamiento, planteamientos, concreciones curriculares y exigencias que para el resto de las lenguas.
3. Propuestas integradoras en la formación de los responsables de L2: formación en didáctica de las lenguas unida a formación intercultural, siendo ésta común y necesaria a todo el profesorado.
4. Interrelación de la formación de todas las lenguas: [...] establecer vínculos adecuados entre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la lengua de enseñanza.
5. Formación que contempla el aprendizaje integrado de la lengua y currículo (lengua de instrucción): el uso de la lengua en las diferentes áreas curriculares (todos somos profesores de lengua). (Cuesta e Ibarra, 2007, p. 10-11).

Modelo, el de la formación en claustro, que pone de manifiesto la relevancia de una de las competencias que ha de poseer el docente y que recoge años más tarde el Instituto Cervantes (2012)<sup>7</sup> en su *modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras: participar activamente en la institución*. El profesor de L2, igualmente, ha de formarse en TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*) y servirse de ellas en la práctica docente; es otra de las competencias clave que recoge el modelo del Instituto Cervantes. También a este ámbito de las TIC que en el terreno de la investigación en L2 es llamado TAC (*Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento*) se refiere y da gran importancia Pastor Cesteros (2017), por su enorme influencia en todos los aspectos y variables tanto del proceso de aprendizaje de segundas lenguas como de la formación del docente y la nueva relación que su utilización puede establecer entre este y el aprendiente.

Nos hemos referido hasta aquí a la formación inicial y permanente en distintos ámbitos. Existe una tercera modalidad, la formación especializada, según la clasificación comúnmente utilizada, dirigida a profesores que quieran dedicarse a la investigación o formación de formadores, entre otros. No nos vamos a detener en su análisis, pero simplemente quisiéramos destacar, en línea con Pastor Cesteros (2009), la gran influencia que tiene sobre el futuro de la

---

<sup>6</sup> Pilares básicos del modelo de formación en claustro de Cuesta e Ibarra (2007) en L2 en contextos educativos: formación permanente de profesorado.

<sup>7</sup> Modelo C.C. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

enseñanza de EL2, pues será la concepción que los especialistas tengan sobre esa enseñanza la que divulguen entre los profesores e investigadores a los que formen.

Y para finalizar este apartado es necesario destacar la importancia de la formación específica en comunicación intercultural del profesorado de español como L2 a inmigrantes y refugiados en particular y a profesores en general, que también goza de consenso entre la comunidad educativa. Sirva de ejemplo la propuesta que recoge el citado documento *Propuestas de Alicante* en su apartado 62:

Es necesario atender con urgencia las necesidades de formación específica en educación intercultural del conjunto del profesorado para dotarlo de técnicas y herramientas didácticas para el desarrollo de la interculturalidad. Esta formación debe dirigirse fundamentalmente a la reflexión sobre nuestra sociedad multicultural actual el desarrollo de una consciencia intercultural (percepción y comprensión de similitudes y diferencias, conciencia de diversidad cultural y del funcionamiento de los estereotipos nacionales) y el desarrollo de habilidades interculturales (estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas para abordar malentendidos y para superar estereotipos). (Propuestas de Alicante, 2006, p.6).

A ello, García Parejo (2018) incorpora, tanto para el espacio de formación inicial como continua, el establecimiento de un plan formativo claro que considere y vigile su desarrollo y lleve a cabo el proceso evaluativo. El desafío, según esta autora, será trasladar a las aulas esta nueva dimensión y para hacerle frente plantea incorporar a la formación citada “períodos y actividades de encuentros internacionales en tres ámbitos socioculturales: dentro de las comunidades de origen, dentro de la hispanosfera y en contextos internacionales” (García Parejo, 2018, p.328). Todo ello va a posibilitar el necesario proceso de socialización que favorezca tanto la adaptación a los diferentes contextos como el diálogo intercultural. En definitiva, el aula como “espacio común compartido donde es posible la intercomunicación y aprendizaje lingüístico y cultural” (García Parejo, 2018, p. 334). Cerramos en este punto el marco teórico para dar paso a la metodología seguida en este trabajo.

#### **4. Metodología**

Todo estudio requiere de una recogida de datos para su posterior análisis. En la presente investigación, el procedimiento empleado para obtener tales datos y conocer cómo es la

enseñanza de EL2 a inmigrantes en Alicante a través de una institución pública responde a una metodología de tipo mixto que se muestra a continuación.

#### **4.1. Diseño de la investigación**

La utilización de una metodología mixta supone una combinación del método cualitativo y del cuantitativo. Como recoge el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), la metodología cuantitativa atiende a los aspectos observables que pueden ser cuantificados y representados en estadísticas para el análisis de los datos. Así, en una investigación que utiliza esta metodología “el objeto de análisis es una realidad observable, medible y que se puede percibir de manera precisa. [...]. Además, una investigación de este tipo tiene capacidad de predicción y generalización. Se trabaja sobre una muestra representativa del universo estudiado<sup>8</sup>”. Por su parte, la metodología cualitativa:

Presenta un diseño de investigación flexible. [...] Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado [...]. La metodología cualitativa no se interesa por estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean. [...]. Cabe decir que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada<sup>9</sup>.

Inicialmente hice un estudio cualitativo, recogiendo los datos a través de diferentes técnicas: observación directa, entrevistas en profundidad a la coordinadora y profesoras de los cursos y observación participante, ya que colaboré como voluntaria durante la impartición total de uno de los cursos, concretamente de un grupo de nivel A1.2, de dos meses de duración. Más tarde, con las clases finalizadas, incorporé la metodología cuantitativa para obtener información acerca del nivel de satisfacción de los alumnos a través de una encuesta y acerca del grado de aprovechamiento de los cursos mediante el examen final, cuyos resultados han sido tratados con técnicas matemáticas y estadísticas.

#### **4.2. Contexto de investigación**

Los primeros cursos de español para inmigrantes adultos en la ciudad de Alicante, tal y como señala Sánchez Salmerón (2010), surgen en el ámbito de los CP de FPA (Centros Públicos de Formación de Personas Adultas). Fue precursor el centro *Paulo Freire*, en el curso 1988-

---

<sup>8</sup> *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído de: [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologiacuantitativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacuantitativa.htm)

<sup>9</sup> *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologiacualitativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacualitativa.htm)

1989, que ofreció a los alumnos extranjeros que acudían a él formación específica y especializada de EL2 con el doble objetivo de facilitarles la comunicación y favorecer su integración. A esta iniciativa se van sumando todos los centros de FPA de la ciudad de Alicante. Poco más tarde, indica la misma autora, a partir del año 1991 y como consecuencia del aumento en la demanda de clases de español y atención sociolaboral a inmigrantes, también las ONGs comienzan a impartir (en este caso con profesores voluntarios) cursos de español. La primera en hacerlo será *Alicante Acoge*. Le seguirán *Cáritas Centro Mujer*, *Cruz Roja* y *Cear*, entre otras.

Otro espacio que se sumará a la oferta de cursos de español, este a iniciativa del Ayuntamiento de Alicante y por tanto dentro del ámbito que afecta a nuestra investigación, es el *Centro Municipal de Personas Adultas de Alicante* (CM de FPA). Comienza su andadura en el curso 1999-2000, con tres sedes ubicadas en zonas de la ciudad en las que residen un importante número de inmigrantes (casco antiguo, Juan XXIII y mercado central). Estos comienzan a asistir a las clases de alfabetización y educación base que se imparten para adultos y se ven obligados sus responsables a incorporar la enseñanza de EL2. Dependiente de la Concejalía de Acción Social, se dotará a cada una de las sedes con dos profesores de español. Será a partir del año 2015, con la creación de la Concejalía de Inmigración y Cooperación y la elaboración del *Plan Local de Inmigración*, cuando dé un salto cualitativo la oferta de cursos de EL2 y la atención/asesoramiento a inmigrantes por parte del Ayuntamiento. Así, surgirá más adelante el *Programa Permanente de Formación para Personas Migradas* (PPFPM); posteriormente a la creación de la Concejalía, esta sacará el programa a concurso para un espacio de tiempo de treinta y dos meses, correspondientes a tres cursos académicos (2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020). La *Liga Española de la Educación y la Cultura Popular* (LEECP) fue la entidad adjudicataria y por tanto quien gestionó este programa municipal. Esta organización, creada en 1986 por un grupo de profesionales ligados al mundo de la educación y la cultura, tiene implantación a nivel nacional y gran experiencia en el ámbito de la inmigración y la interculturalidad.

El objetivo general del PPFPM es ofertar una formación enmarcada en un ámbito multicultural que facilite la interculturalidad desde el conocimiento de las lenguas oficiales, el uso y costumbres de la sociedad valenciana y española en general. Más concretamente, tiene una serie de objetivos operativos que, aunque aquí solo me he centrado en los cursos de español general, engloban a todos los proyectos dentro del programa:

- Dotar de conocimientos básicos en lengua castellana y valenciana través de cursos de formación.
- Preparar a la población extranjera para la superación de los exámenes oficiales DELE y CCSE para la obtención de la nacionalidad española.
- Garantizar el conocimiento de los valores y reglas de convivencia democrática, de sus derechos y deberes, de la estructura política, socioeconómica y cultural de la Comunidad Valenciana en el contexto español y europeo por parte de las personas migrantes.
- Implementar tanto específica como transversalmente la perspectiva de género mediante el trabajo con personas inmigrantes, visibilizando y haciendo conscientes la diversidad de orígenes culturales y de sus circunstancias especiales.

Los cursos del PPFPM dieron comienzo en abril de 2018 y desde entonces se han realizado 2 ediciones: 2017/2018 y 2018/2019. Durante estas ediciones se han impartido clases a grupos matriculados en los cursos del período septiembre - diciembre y del período abril – junio, atendiendo hasta ahora a un total de 697 personas (los cursos tendrían que haber empezado en septiembre de 2017 pero finalmente el período septiembre – diciembre de la edición de 2017/2018 se suspendió).

### **4.3. Participantes**

Para el presente estudio se han tomado como referencia los cursos de español general del período de abril-junio de esta última edición de 2019 en el que se han matriculado un total de 187 inmigrantes o refugiados, de los cuales 138 son mujeres y 49 hombres, repartidos en 8 grupos de niveles entre A1 y A2. Todos ellos han participado en el estudio, aunque no en la misma medida; los 187 alumnos de los distintos grupos han sido encuestados al término de los cursos para conocer el nivel de satisfacción y evaluados para determinar el grado de aprovechamiento. Sin embargo para conocer el grado de implicación y compromiso hacia las clases, la muestra ha sido menor, ya que los datos se han recogido tomando como referencia a los 21 alumnos de uno de los grupos de nivel A1.2, donde realicé el voluntariado como docente y la observación participante.

En cuanto a los docentes, todo el profesorado del programa ha participado en el estudio. En total son 3 las profesoras. Una de ellas es además la coordinadora del programa, por lo que ha participado en el estudio como docente y como coordinadora.

En el siguiente cuadro se recoge el total de participantes de la investigación:

*Cuadro 1: Total de participantes en la investigación.*

Participantes	hombres	mujeres	Total
Alumnos: inmigrantes y refugiados	49	138	187
Coordinadores		1	1
Docentes		3	3
			190 <sup>10</sup>

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por coordinadora del programa.*

#### **4.4. Instrumentos**

Respecto a los instrumentos utilizados, estos se han clasificado atendiendo a si han sido usados para obtener información a través de una metodología cualitativa o cuantitativa.

Basándome en la metodología cualitativa, los instrumentos empleados para la obtención de datos para su posterior estudio han sido: entrevistas, plantillas de observación y diario de campo.

- Entrevistas (ver anexo 1). En total he realizado cuatro. Tres de ellas dirigidas a las tres profesoras y una dirigida a la coordinadora que, como ya he señalado, es a la vez una de las docentes de los cursos, con lo que ha sido entrevistada dos veces. La entrevista a las profesoras consta de 33 preguntas y la he estructurado en torno a 5 bloques: formación y experiencia docente (4 preguntas), docencia en el programa (7 preguntas), cuestiones relativas a los estudiantes (4 preguntas), infraestructura (3 preguntas) y currículum, programación y metodología (15 preguntas). Por su parte, la entrevista a la coordinadora recoge 25 preguntas divididas en 3 grandes bloques: información institucional (9 preguntas), características generales de los cursos: recursos, niveles, dificultades y logros (8preguntas) e información sobre el alumnado: número, nacionalidad, sexo, edad, nivel... (8 preguntas). Las entrevistas realizadas a las personas que únicamente trabajan como docentes se realizaron cara a cara. Esto me

<sup>10</sup> El cómputo total de participantes tiene en cuenta que una de las 3 profesoras es además la coordinadora.

permitió introducir preguntas que no estaban programadas y obtener más información, especialmente sobre aspectos relacionados con el choque cultural y cómo afrontarlo, con la adaptación a una nueva realidad social muy diferente de aquella de la que proceden y con el rechazo inicial hacia lo desconocido que a veces experimentan algunos alumnos. Tuvieron una duración aproximada de 1 hora y fueron grabadas en mi teléfono móvil. Las entrevistas a la coordinadora/profesora fueron contestadas por escrito y una vez recibidas las respuestas nos pusimos en contacto telefónicamente para aclarar dudas y profundizar en algunos aspectos. Me gustaría destacar las facilidades que tuve para contactar con las tres entrevistadas y su predisposición para contestar a las preguntas.

- Plantillas de observación (ver anexo 2). Estas han sido elaboradas para recoger los datos más relevantes en relación con la observación directa de los alumnos en el aula y el funcionamiento o marcha normal de la clase. Utilizaba una plantilla nueva en cada sesión. Cada una recogía la lista de alumnos con 9 ítems a observar, relacionados con la asistencia y la puntualidad, la atención, participación e interacción, el uso de la lengua meta, la entrega de deberes y trabajo de clase o el nivel de comprensión.
- Diario de campo: además de lo que iba anotando en las plantillas, siempre llevaba conmigo en las clases una libreta que utilizaba como diario de campo, aunque no todos los días lo utilizaba. En él anotaba la fecha y recogía más información relevante de la observación y de la observación participante, como por ejemplo recursos disponibles en el aula y para qué se han usado, desarrollo de actividades con comentarios sobre si han funcionado mejor o peor de lo esperado y cómo han respondido los alumnos, cumplimiento de las normas, alguna incidencia puntual o esquemas generales de lo que se iba haciendo en cada sesión. Si tenía tiempo en clase lo anotaba en el mismo momento. Otras veces lo hacía una vez terminada la clase cuando me parecían aspectos importantes para registrar.

Por otro lado, apoyándome en la metodología cuantitativa, he utilizado los siguientes instrumentos:

- Resultados de los exámenes de aprovechamiento (ver anexo 3).
- Encuesta de satisfacción. Esta encuesta se ha pasado a los alumnos una vez finalizado el curso (ver anexo 4) y sus respuestas han sido plasmadas en gráficos. Como se

explica más adelante, no es la encuesta que diseñé yo inicialmente (ver anexo 5), sino que utilicé la que desde el programa habían preparado. Esta consiste en 6 preguntas sobre las expectativas, desarrollo general y aprovechamiento del curso, opinión del profesorado y materiales usados. También incluye un apartado de observaciones para indicar cualquier otro aspecto que los alumnos quieran destacar, positiva o negativamente. Las preguntas son evaluadas con una escala numérica del 1 al 5, siendo el 5 muy adecuado y el 1 poco adecuado. En cuanto a la encuesta que yo diseñé, era de escala Lickert y pretendía medir el grado de acuerdo con los ítems incluidos, con 3 opciones posibles: atendiendo a si se estaba completamente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo o en desacuerdo. Se recogían un total de 29 ítems divididos en 5 bloques: organización e infraestructuras (5 preguntas, incluyendo dos sobre el acceso a la información de los cursos y el proceso de matriculación), contenidos y materiales del curso (7 preguntas), profesorado (8 preguntas), interacción con los compañeros (4 preguntas) y un último bloque de autoevaluación (5 preguntas). Previamente a rellenar estos bloques los alumnos habían de completar un apartado sobre información personal y de identificación, como país de origen, lenguas maternas, edad, estudios, profesión...

#### **4.5. Fases de la investigación**

Durante el proceso de investigación seguí distintas fases que, a grandes rasgos, pueden quedar resumidas en 5: contacto con la institución, revisión bibliográfica, recogida de datos, análisis cualitativo y cuantitativo y redacción del trabajo. A continuación, expongo el procedimiento.

- Contacto con la institución: a mediados de enero de 2019 me puse en contacto, a través de la ONG Aculco, con el coordinador del PPFPM de la Concejalía de Inmigración y Cooperación para transmitirle mi interés por llevar a cabo algún estudio relacionado con el citado programa. Tras consultarlo y recibir el visto bueno de la Concejalía acordamos reunirnos más adelante para concretar en qué consistiría el estudio. A mediados de marzo, tras haber establecido en líneas generales con mi tutora el enfoque del TFM, contacté telefónicamente con el coordinador del programa para hacerle llegar la propuesta concreta, asegurarme de que estaban de acuerdo con ella y para hablar sobre la manera en la que yo podría colaborar durante la impartición de los cursos del periodo abril/junio 2019. El 15 de abril se concertó una reunión con el coordinador (este abandonó el cargo por motivos laborales poco tiempo antes de

iniciarse los cursos y fue sustituido por una de las docentes), una de las profesoras y yo, en la que me informaron con más detalle sobre el programa y las clases. También acordamos en qué consistiría mi colaboración y firmé un contrato de voluntariado con la LEECP con autorización de la Concejalía de Inmigración para poder estar como docente de apoyo e impartir algunas clases en el grupo que se me asignase, que finalmente fue uno de los grupos de la tarde de nivel A 1.2, los martes y jueves de 16:30 a 18:30, y también apoyaría los *Cafés en Español* que tendrían lugar los miércoles de 16:00 a 17:30.

- Revisión bibliográfica: a mediados de febrero tuve la primera reunión con mi tutora, quien me ayudó a establecer la línea de investigación y me facilitó bibliografía relacionada para empezar a investigar y profundizar sobre el tema, lo que me ayudó a enfocar el trabajo y a buscar información sobre el estado actual de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y acerca de lo que se ha ido investigando hasta ahora.
- Recogida de datos:
  - Comenzó a mediados de abril. Desde la LEECP me facilitaron distintos documentos: la presentación del programa PFPPM, la memoria del año anterior y otros informes.
  - Del 30 de abril al 20 de junio se impartieron los cursos, que fue el período de mayor recogida de datos. Previamente había elaborado la plantilla de observación para cada sesión, donde registraba toda la información obtenida de los alumnos relativa a su perfil y grado de implicación hacia las clases. Además llevaba conmigo un diario de campo donde iba anotando lo más relevante y útil para mi estudio. A la vez participaba en las actividades, impartía contenidos, ayudaba a la profesora e impartí, en ausencia de esta por motivos personales, alguna de las clases en solitario. De esta observación participante obtuve también mucha información que he podido comparar con la proporcionada por otros integrantes del estudio, especialmente con la de las profesoras y la de la coordinadora.
  - En cuanto a las entrevistas a las profesoras, una vez cerrado el cuestionario definitivo con mi tutora a primeros de junio, tras varios borradores, fueron realizadas el 19 de junio, por separado y con una duración aproximada de una hora. Previamente entrevisté a la coordinadora. Estas entrevistas fueron

contestadas por escrito el día 17 de junio y remitidas por correo electrónico. No obstante, durante los meses de junio y julio he seguido contactado con ella vía telefónica para aclarar dudas y detallar más alguna pregunta.

- Los datos acerca del grado de aprovechamiento de los alumnos fueron obtenidos con el examen final que estos tuvieron el día 20 de junio. El examen final de cada grupo es propuesto por la profesora de cada grupo (que incluye en muchos casos ejercicios del examen del manual *Bitácora*) de acuerdo con los contenidos impartidos y permite evaluar adecuadamente su adquisición. La primera semana de julio la coordinadora me envió los resultados. Así pude obtener el porcentaje de aprobados y suspensos y conocer el número de alumnos que podría pasar al siguiente nivel o, en su caso, repetir el mismo curso en la siguiente edición en el supuesto de querer seguir matriculados.
  - Por último, con relación al nivel de satisfacción y para obtener información del programa desde el punto de vista de los alumnos, elaboré varios borradores de cuestionario, hasta cerrar el definitivo con mi tutora, que pasaría el último día de clase al finalizar el examen (ver anexo 5). Sin embargo, el 11 de junio, tras mostrar el cuestionario a la profesora del grupo A1.2, me dijo que sería mejor obtener la información sobre la satisfacción de los alumnos a través del cuestionario que se pasa desde el programa, más corto, más sencillo y más adecuado al nivel de los alumnos, comprometiéndose a facilitarme los resultados.
- Análisis cualitativo y cuantitativo y redacción del trabajo: esta fase fue llevada a cabo, aproximadamente, desde el 15 de junio hasta el 15 de julio, una vez terminadas las clases. Con todos los datos de la observación directa, de la observación participante, de las entrevistas, de los cuestionarios y de los exámenes, estudié en detalle toda la información recogida. Por un lado, analizando, redactando y plasmando en gráficos y tablas los datos recogidos mediante la metodología cuantitativa. Por otro lado, estudiando y reflejando de la manera más objetiva posible toda la información obtenida con técnicas propias de la metodología cualitativa.

## **5. Análisis y discusión de resultados**

Una vez recogidos los datos necesarios para llevar a cabo el análisis de los cursos de español general a inmigrantes impartidos por la LEECPA, dentro del PFPPM del Ayuntamiento de Alicante y tras haber presentado brevemente este programa, pasaré a analizar y discutir los resultados obtenidos.

### **5.1. La enseñanza de EL2 a inmigrantes a través del *Programa Permanente de Formación para Personas Migradas del Ayuntamiento de Alicante***

Para conocer cómo es la enseñanza de español L2 dentro del PPFPM utilizaremos los resultados de las entrevistas realizadas a la coordinadora del programa y las docentes de los cursos, con el objetivo de triangular los datos obtenidos.

#### **5.1.1. Perspectiva de la coordinadora**

Estos cursos de español general para personas migradas se están impartiendo de manera gratuita, dentro del PFPPM, desde abril de 2018 (aunque ya en 2017 se ponen en marcha otras actuaciones dentro de ese mismo programa). No se trata de un programa nuevo pero sí más completo y adaptado a las necesidades actuales. Como se dijo anteriormente citando a Sánchez Salmerón (2010), es en el curso 1999-2000 cuando se comienzan a impartir las clases de español para inmigrantes desde el Centro Municipal de Formación de Personas Adultas del Ayuntamiento de Alicante. Sin embargo, la coordinadora señala que ahora hay alumnos de más nacionalidades y que se cuenta con profesores nativos de idiomas de difícil cobertura, como son el árabe, el ruso y el chino. Además, la coordinadora me comenta que la diferencia de estos cursos con respecto a otros llevados a cabo por instituciones como el Proyecto Paloma de Cáritas, la Cruz Roja o los Centros Públicos de Formación de Personas Adultas es que en este programa se imparten los cursos de A1.1 en el idioma materno de los alumnos y se comunican con ellos en su idioma cuando la comunicación en español no es posible. Es decir, que en los niveles iniciales de esos cursos el uso de la lengua materna juega un papel importante, como se ha visto en apartados anteriores anteriormente citando a Nikleva o Galindo.

Cuando hablamos sobre coordinación con otros centros que ofrecen cursos de español para inmigrantes, me comenta que con Pangea (oficina de atención a personas migradas también de administración municipal), por ejemplo, tienen contacto directo. Con otros centros, aunque el contacto no es directo, sí reciben comunicación de sus cursos, los promocionan e informan

a los alumnos sobre ello para que se inscriban. También facilitan información a los alumnos sobre la EOI y entidades que ofrecen cursos de EL2 para que, si es el caso, puedan continuar la formación cuando finalizan los que propone el PPFPM. De la información recibida de la coordinadora, en torno a la coordinación con otros centros deduzco que es prácticamente inexistente y debería ser un ámbito en el que mejorar, a través por ejemplo de reuniones periódicas con los responsables de los cursos de formación español para inmigrantes, y no limitarse simplemente a enviar un correo electrónico con información acerca de los cursos que cada institución ofrece.

Para esta edición se han programado 7 cursos, contemplando subniveles dentro de los niveles establecidos en el MCER para poder completar los objetivos de los mismos. Se han impartido 2 niveles: A1 y A2, subdivididos en A1.1 (dos grupos), A1.2 (dos grupos), A2.1 (1 grupo) y A2.2 (dos grupos). A todos los cursos se les ha asignado una carga horaria de 45 horas, distribuida en 4 horas semanales en horario de mañana o tarde dos días a la semana, posibilitando al alumno un cambio de grupo, siempre dentro de un margen de unos 15 días desde el inicio del curso para estabilizar el grupo lo antes posible. No obstante, yo he visto cambios de grupo pasadas unas 3-4 semanas, lo que provoca cierta inestabilidad y estrés al docente. Además, de los cursos de español general, el programa oferta el curso de preparación DELE A2 y CCSE (curso no incluido en esta investigación) para el examen de obtención de la nacionalidad. En esta edición se ha formado un grupo para este fin, con un total de 25 alumnos.

Para acceder a los cursos y organizar los grupos por niveles, y tras una entrevista inicial, a los alumnos con apenas conocimiento de español no se les requiere una prueba de nivel (se les ubica directamente en el nivel A1.1), pero los solicitantes con algo de base sí que realizan una prueba por orden de preinscripción, que consiste en ejercicios de comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Respecto a las infraestructuras, las clases se han impartido en 3 centros diferentes: el Centro Cultural Las Cigarreras, el Centro de Recursos Educativos Municipal (CREM) y el Centro Municipal de las Artes. Cada edición los cursos se imparten en las aulas que el Ayuntamiento les designe, por lo que pueden ir cambiando de año en año. Para la próxima edición, por ejemplo, no sé impartirán clases en Las Cigarreras, ya que quizás este centro cultural cierre. Pese a que son centros que se encuentran en muy buenas condiciones, las aulas no están equipadas de la misma manera; todas cuentan con pizarra y altavoces, pero en algunas no hay

proyector (o no funciona), aire acondicionado u ordenadores, lo que resulta injusto para alumnos y docentes ya que las clases no se desarrollan en igualdad de condiciones. El aforo oscila entre 20 y 26 en función del aula. Cuando pregunto si hay suficientes materiales didácticos (manuales, lecturas graduadas, cuadernos de actividades...) no dice sí o no. Responde que desde el programa se facilita a los alumnos los libros de texto con los que trabajan (aunque solo para trabajar en el aula), incluido el cuaderno de ejercicios, y que también les dan fotocopias complementarias seleccionadas por las profesoras correspondientes. Para consultar los manuales usados en el aula, en caso de necesitarlo, están informados sobre las bibliotecas de la ciudad donde pueden encontrarlos, ya que en los centros donde se imparten las clases los alumnos no tienen biblioteca o sala donde acudir. También les recomiendan páginas web donde pueden consultar y hacer ejercicios en español y bilingüe.

No obstante lo anterior, al preguntarle sobre las dificultades con las que se encuentran a la hora de organizar e impartir los cursos, me cuenta que no han conseguido el material con el que les hubiese gustado trabajar (libros bilingües para el nivel A1), por lo que han empleado mucho tiempo en preparar materiales complementarios adecuados. Finalmente, optaron por usar un libro común para todos con explicaciones en la lengua materna de los alumnos. De aquí deduzco que por ambas partes, coordinadora y profesoras, se considera que el programa no proporciona todos los recursos necesarios y son las docentes las que hacen un gran esfuerzo para cubrir esa carencia y dotar a los alumnos de los materiales adecuados. A pesar de las dificultades, la coordinadora también ensalza los logros obtenidos a través de los cursos del programa. Explica que el nivel de aprendizaje alcanzado es alto, que contribuyen a la mejora de la comprensión de la cultura española y de la cultura de los compañeros, que logran sensibilizar respecto a la cuestión de género, el respeto mutuo y la empatía. Además, resalta como logro el alto grado de satisfacción de los alumnos en nivel inicial A1.1 al utilizar la lengua materna en las clases (en el resto de niveles este uso es moderado, se intenta evitar). Añade que la utilizan porque entre el español y la lengua materna de los alumnos (mayormente chino, árabe y ruso) la diferencia lingüística y gramatical es muy grande. De esta manera pueden lograr que el alumnado tenga una buena base sobre el conocimiento del idioma desde el principio, aprendiendo las cuatro destrezas sin tener que hacer el doble de esfuerzo por buscar y traducir en casa, evitando la incomprensión y la confusión, para una mejor inmersión lingüística posterior. En esta cuestión, la del uso prudente y multidimensional de la lengua materna de los alumnos en el aula de EL2, hay un importante

consenso y así lo recoge Galindo Merino (2012) al señalar que es muy “amplio el número de profesores de idiomas que considera que la L1 de sus alumnos posee un papel activo en la adquisición de la lengua meta, tal y como han podido comprobar a partir de sus experiencias en el aula” (Galindo Merino, 2012, p. 47). La misma autora refiere, reforzando la afirmación anterior, que un 85% de los docentes considera que el uso moderado de la L1 es beneficioso para el aprendizaje y puede actuar también como mecanismo de seguridad para el alumno, al tiempo que ayuda a aminorar las barreras afectivas y reducir la ansiedad en un entorno de EL2 en el que puede producirse un choque cultural. Pues bien, en este punto vuelve a haber coincidencia con lo vivido por los alumnos del PPFPM, que manifiestan su alto grado de satisfacción por el uso de la L1 y, de manera especial, en el nivel inicial.

Al ser preguntada por la perspectiva de futuro de estos cursos me dice que lo desconocen, porque depende de muchos factores que no deciden ellos. Desde mi punto de vista, y al margen de la entidad u organización que imparta este tipo de cursos dependientes de la Concejalía de Inmigración del Ayuntamiento, es fundamental su continuidad dado el importante porcentaje de población inmigrante en la ciudad de Alicante y su alta demanda de los cursos de EL2 (cabe mencionar que edición tras edición el número de alumnos en lista de espera aumenta).

### **5.1.2. Perspectiva de los docentes**

En este apartado, al profesorado también se le plantearon cuestiones en relación con el programa e instalaciones. Lo relativo a las propias docentes, quiénes son, de dónde proceden y qué formación y experiencia tienen será explicado en detalle en el siguiente apartado.

En general, en cuanto al funcionamiento del programa las 3 destacan el gran trabajo en equipo que se hace. Cuentan que entre ellas funcionan muy bien y se ayudan mutuamente para mejorar el programa en general y superar las diferentes dificultades que les surgen a cada una en particular. Una profesora subraya el hecho de que cada una proviene de una cultura diferente, pero tienen la misma actitud colaborativa y abierta; destaca también que esto influye muy positivamente en la labor que llevan a cabo y que gracias a sus compañeras está mejorando también a nivel personal. Todas creen que la marcha de los cursos es buena, a lo que contribuye el hecho de que los estudiantes, al ir aprendiendo, están motivados y acuden regularmente a clase, les gusta ir y suelen continuar en el programa hasta que alcanzan el máximo nivel que ofrece, A.2.2. Cuando abandonan el programa antes de alcanzar este nivel suele deberse a razones laborales. Creo, no obstante, que la oferta de niveles debería llegar, al

menos, al B.2, de manera que los alumnos alcancen la competencia necesaria para comunicarse con fluidez y naturalidad en ámbitos que vayan más allá del personal y laboral cotidianos, lo que les haría aumentar sus oportunidades de éxito en el país (integración real en la sociedad de acogida). Las docentes coinciden también en que a través de los cursos, además de desarrollar la parte lingüística, se trabaja la parte afectiva, logrando que los alumnos se sientan comprendidos y acogidos. Asimismo, están de acuerdo en que la parte más satisfactoria de su trabajo es ver que no desciende la motivación de los alumnos y junto a ellos se sienten orgullosas de los avances que van haciendo y de cómo mejoran su comunicación en español. Una de las profesoras añade que es muy satisfactorio ver cómo para cada edición están recibiendo más solicitudes, y que es el boca a boca de los alumnos y la recomendación de los cursos a más personas lo que determina en parte el éxito del programa, una señal de que al final están haciendo bien su trabajo.

Sin embargo, aunque en general están contentas con el funcionamiento de los cursos del programa, sí hay cosas que cambiarían para ir mejorando. Algo que todas sugieren es reducir el número de alumnos por grupo, ampliar el horario (lo que supondría también aumentar su jornada laboral) y equipar todas las clases bien y de manera homogénea. Consideran que 20 horas de trabajo semanales se les queda corto para llevar a cabo su trabajo de manera más eficaz y eficiente con todos los grupos asignados. Si tuviesen más horas de trabajo, podrían ampliar las horas lectivas semanales de los cursos, preparar más y mejores materiales y conseguir mejores resultados en los alumnos. Aparte, una de las docentes comenta que además de la ratio, habría que mejorar la distribución de las aulas, de manera que estas dieran más juego a la hora de organizar actividades. Pone el ejemplo de Cigarreras, donde aunque tienen ordenadores, la disposición de las dos grandes mesas rectangulares para ubicar a los alumnos no da pie a que se puedan mover sillas y mesas para ciertas actividades o hacer más dinámicas las clases. Otra de las entrevistadas sugiere también poder contar con diccionarios ilustrados.

Sobre las dificultades con las que las profesoras se encuentran en el día a día de las clases, dos insisten en el elevado número de alumnos en algunos grupos. Se quejan de que son muchos y de que sería conveniente reducir la ratio para poder resolver más dudas a los estudiantes o para que estos hablaran e interactuaran más, ya que en grupos de 20 - 25 se hace difícil atender las necesidades de aprendizaje y no puede darse la suficiente participación de todos en las clases. Aquí destacaría la importancia de reducir la ratio; en varias ocasiones durante mi voluntariado hemos realizado actividades en el aula que no se hubieran podido llevar a cabo

con tan solo una docente. Y además creo que es necesario señalar que aunque en algún momento de la entrevista la coordinadora también sugiere bajar la ratio de los grupos, no lo contempla como una dificultad. Quizás esto está relacionado con que sus grupos son los menos numerosos. Estas mismas profesoras comentan que han de hacer frente al conflicto que surge debido a los estereotipos culturales al inicio del curso. Cuentan que al principio, por ejemplo, en grupos donde predominan árabes y rusos hay reticencia entre unos y otros para trabajar conjuntamente. Otra docente habla de sus dificultades en un grupo de A.1.1 en el que hay alumnos árabes, al no dominar ella esta lengua. Esto entorpecía el desarrollo de las clases, ya que con alumnos de nivel inicial emplean en mayor medida la lengua materna. Esta profesora en particular habla español, ruso y francés, por lo que puede comunicarse a través de la lengua materna de los alumnos con aquellos procedentes de países del este y países árabes en caso de que estos hablen francés además de árabe. Su problema, comenta, es que a los alumnos árabes que no hablan francés eran los compañeros árabes que sí lo hablan los que tenían que traducirles las explicaciones, lo cual ralentizaba mucho todo el proceso. Esto vuelve a poner de manifiesto la importancia de tener un conocimiento suficiente de la lengua materna de los alumnos en los niveles iniciales. Por otro lado, la profesora que es además coordinadora considera que la mayor dificultad con la que se encuentra es la cantidad de tiempo que dedican a la preparación de los temarios y de las clases para hacer todo más interactivo, divertido y fácil de entender. Todo adaptándose al perfil variado de los alumnos.

Respecto a las infraestructuras, hay una docente que se queja de instalaciones deficientes y de la falta de recursos en aula del CREM que le asignaron (cuenta que el resto de aulas del mismo centro están perfectamente equipadas) porque no dispone de proyector ni sistema de audio adecuado. Me comenta, razonablemente, que estas herramientas tecnológicas le resultarían de gran ayuda para llevar la clase y que esta fuera más amena, lograra estimular la atención de los alumnos y le permitiera trabajar más aspectos lingüísticos y culturales. Tras las quejas, pero casi finalizando el curso, consiguió que le arreglan el proyector y sistema de audio. Por el contrario, las docentes que tenían asignadas aulas en Cigarreras y Centro Municipal de las Artes disponían de recursos suficientes e instalaciones adecuadas (aire acondicionado, calefacción, proyector, ordenadores, pizarra digital), se quejaban únicamente de la lentitud con la que funcionaban algunos ordenadores. Y esto es un problema porque, por ejemplo, a veces dan a los alumnos recursos online para que practiquen en casa, pero si previamente no los pueden mostrar en clase y se les explica el funcionamiento de las actividades, los alumnos no suelen hacer mucho caso a este tipo de recursos. El Ayuntamiento

debiera facilitar instalaciones adecuadas a las necesidades y características de estos cursos, teniendo en cuenta la influencia que un aula bien equipada tiene sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo refleja también Sánchez Salmerón (2010) explicitando la mala dotación en infraestructura, recursos y materiales en dos de las tres sedes del CM de FPA. Por tanto, y aun cuando ha habido mejoras, queda camino por recorrer.

Respecto a información, materiales, recursos... que se les facilita, las 3 profesoras me comentan que el programa les entrega los libros para los alumnos y un presupuesto mensual para que ellas utilicen en materiales y fotocopias. Sin embargo, por lo que yo he podido observar y por algún comentario de una de las docentes, este presupuesto no es suficiente y las 3 dedican mucho más tiempo del remunerado y dinero en preparar y comprar materiales. Yo misma me he ofrecido a plastificar materiales para que los alumnos los utilicen más cómodamente en clase y sin estropearse. Como anécdota me gustaría añadir que uno de los días de mi voluntariado me puse a ver y analizar materiales y juegos que la docente con la que trabajaba había estado haciendo durante los últimos meses. Saqué varias cajas en las que había juegos de mesa con tableros y fichas hechas por ella misma, juegos para aprender sinónimos y antónimos, vocabulario básico sobre ropa, comida... Pues bien, no fue consciente de la gran cantidad de recursos que había hecho hasta que empecé a sacar más y más materiales y me pidió que le mandara todas las fotos que hice para que ella pudiera mandarlas a sus compañeras de trabajo y de la LEECPA. También se encargan las propias docentes de buscar recursos online para las clases que entre todas comparten en una carpeta común en DRIVE. Destacan, además, que el programa les facilita mucha información sobre jornadas, cursos de formación, encuentros... Valoran positivamente lo mucho que les ayuda compartir experiencias, recursos y materiales con los profesionales que realizan estas jornadas. Una de ellas me cuenta que acaba de regresar de Zamora donde ha realizado un curso de formación de 3 días facilitado por la LEECPA.

Además del aula regular, como ya me había comentado la coordinadora, los alumnos no tienen acceso a otras instalaciones de los centros, a lo que el resto de profesoras añade que solo pueden hacer uso de las aulas asignadas en los horarios establecidos, y se les exige el cumplimiento exacto de esos horarios, aunque los alumnos están informados de todos los espacios públicos a los que pueden acudir.

## **5.2. Formación, experiencia y desempeño del profesorado**

Una de las preguntas de la investigación está relacionada con la formación del profesorado del programa, de su experiencia previa en el campo de EL2 y de la metodología y manera de trabajar en el aula. Para dar respuesta a todo esto se han tenido en cuenta tanto las entrevistas realizadas a la coordinadora y a las docentes como la observación participante.

### **5.2.1. Perspectiva de la coordinadora**

Como se ha mencionado anteriormente, contar con un profesorado profesional y competente es clave para garantizar el éxito en el aprendizaje, aspecto que desde este programa reconocen y que queda patente a la vista de la formación de las profesoras que lo integran. Además de entrevistar a las mismas docentes sobre su formación, experiencia y desempeño, quise incluir algunas preguntas sobre este tema a la coordinadora. En primer lugar esta me explicó que, para ser coordinador, desde el programa se exige una formación y experiencia mínimas: estar licenciado/a o similar en ciencias sociales y/o alguna rama de humanidades, con al menos, dos cursos académicos de experiencia en gestión de recursos didácticos, con conocimientos suficientes de la realidad política y cultural de Alicante y la Comunidad Valenciana, en el contexto español y europeo y con conocimientos de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, así como de una lengua europea distinta. Por su parte, los docentes han de tener una diplomatura, licenciatura, grado y/o máster que capacite para impartir lengua castellana y valenciana a personas cuya lengua materna sea el árabe, una lengua eslava o chino, tener conocimientos sobre la realidad social y cultural de Alicante, de la Comunidad Valenciana, España en general y la Comunidad Europea. Teniendo en cuenta la formación que se requiere para trabajar en este programa me gustaría mencionar el punto 4 del ya citado Manifiesto de Santander (2004), que dice que la dignificación de la profesión docente, sobre todo del profesorado de español como lengua extranjera, pasa en parte por el reconocimiento de las administraciones públicas de la especificidad de este tipo de docencia. Por ello creo que es un dato importante que se establezcan unos requisitos específicos para formar parte del profesorado del PPFPM.

Más concretamente, sobre los docentes actuales del programa, me cuenta que son pocos, tan solo 3 profesoras sacan el programa adelante. Se trata, eso sí, de un profesorado permanente. No son voluntarias, sino que tienen un contrato temporal a jornada parcial por el tiempo de duración de este programa, desde 2017 y hasta 2020. Dos de las profesoras están contratadas 20 horas semanales y el contrato de la tercera es de 10 horas. Todas cuentan con formación

universitaria que la coordinadora considera adecuada para desempeñar su labor. Además, cada una de ellas domina una de las 3 lenguas que hablan la mayoría de los alumnos: árabe, ruso y chino. En este sentido, cree que el perfil de los profesores de español a inmigrantes ha ido cambiando y mejorando con los años; ahora se buscan profesores que dominen, además del español, otra lengua extranjera, concretamente las lenguas de las personas migradas para entender bien ambas culturas y ser el puente que las enlace. Por último, añade que se reúnen habitualmente profesoras y coordinadora para analizar la marcha de los cursos, una vez a la semana.

### **5.2.2. Perspectiva de los docentes**

En este apartado se expondrán los resultados de las entrevistas a las docentes en relación con su formación, experiencia y desempeño.

Empezando por su formación, todas tienen estudios universitarios que a continuación expongo:

- Una de ellas, la profesora con la que yo hice el voluntariado, tiene el grado en Estudios Árabes e Islámicos, el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, cursos de mediación intercultural, un curso online de ELE a través de CIESE-Comillas, un curso de formación de profesora del Instituto Cervantes en Argelia y domina el español, valenciano, árabe e inglés. Se sigue formando asistiendo a seminarios de ELE y en el ámbito de la mediación. De hecho compagina su trabajo como profesora de EL2 a inmigrantes con otro de mediadora intercultural, 15 horas semanales en 2 institutos públicos de Alicante, Virgen del Remedio y Gran Vía. Tiene experiencia en el área de voluntariado de ayuda humanitaria y como profesora de EL2.
- La docente que ejerce también como coordinadora tiene la Licenciatura en Humanidades, el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, un curso en mediación social y domina el español, el chino y el valenciano. También tiene experiencia en la docencia, fue profesora de chino durante 8 años en la E.O.I. Como profesora de español no tenía experiencia “oficial” previa, pero sí dando clases particulares de español a sinohablantes. Actualmente, aunque tiene un contrato de 10 horas, no compagina este trabajo con ningún otro debido a motivos de conciliación familiar,

pero sigue formándose en el ámbito de la mediación intercultural y social y en lengua valenciana para obtener el certificado de nivel C2.

- La tercera docente tiene el Grado en Interpretación y Traducción en francés, el Máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación para los servicios públicos (rama de ruso) y domina el español, valenciano, ruso, ucraniano, inglés y francés. Tiene experiencia en el área de traducción e interpretación, como traductora autónoma, trabajo que compagina con el de profesora. En el campo de la docencia no tenía experiencia “oficial” previa antes de entrar a trabajar en este programa, aunque daba clases particulares de español a rusófonos. Actualmente no sigue formándose en el campo de EL2.

Puede apreciarse que todas las profesoras tienen un grado o licenciatura pertenecientes a la rama de humanidades y dominan el español, el valenciano y lenguas extranjeras que se corresponden con las lenguas maternas que hablan la mayoría de los usuarios del programa. Además, dos de ellas están en posesión de un máster que capacita para la enseñanza de idiomas y tienen formación en mediación intercultural, lo que supone un compromiso por parte de la institución en cuanto a emplear a personas cualificadas, reconocer profesionalmente a los docentes de ELE y evitar el intrusismo en esta profesión.

Todas trabajan en el programa desde su inicio y siempre se han encargado de la parte de cursos de español general para inmigrantes, aunque una de ellas, la coordinadora, en la última edición empezó a encargarse también de la impartición de los cursos de preparación al DELE A2. Lo que va variando de curso en curso es el nivel que imparten, que se determina según la cantidad de alumnos que tengan matriculados, del número de grupos que se conformen y de las necesidades de cada grupo. Por ejemplo, si se conforma un grupo de mayoría árabe en un nivel inicial, será la profesora que domina esta lengua la que se encargue de su docencia.

Aunque solo dos de ellas conocían este tipo de docencia y solo una había trabajado con este colectivo de estudiantes, especialmente con árabes de diversas nacionalidades, podría decirse que todas comparten motivación para trabajar en el programa. Todas son de origen extranjero y les satisfacía la idea de trabajar la interculturalidad y con inmigrantes de su mismo origen, lo que les brindaba la oportunidad de ayudar a un colectivo del que ellas han formado parte y podían ser un modelo para sus alumnos. Durante mi voluntariado pude comprobar que para el colectivo de mujeres árabes, la profesora (hija de inmigrantes marroquíes que llegó a España con 2 años de edad) se convirtió desde el principio en un referente. Este ejemplo de éxito

dentro del proceso migratorio, por el que ahora ellas están pasando junto a sus familias, les muestra que es posible conseguir el futuro que buscan en el país y que también quieren para sus hijas, algunas de las cuales asistían al curso junto a sus padres.

Cada profesora imparte docencia en 2 o 3 grupos y, por lo que cuentan en las entrevistas la coordinación es la base de su trabajo. El contacto es permanente y el trabajo en equipo muy importante. Se reúnen una vez a la semana en una sede de la Concejalía de Inmigración y Cooperación en el centro de Alicante. Estas reuniones tienen lugar los lunes, normalmente de 14:00 h. a 15:00 h, (en función de lo que tienen que hacer y de los temas a tratar a veces se quedan más tiempo) y redactan un acta de cada una. Comparten experiencias y toda la información relativa a sus alumnos, de manera que, por ejemplo, si un grupo de alumnos continúa en el siguiente nivel con otra profesora, esta ya conozca sus características, necesidades y aspectos a tener en cuenta con todos ellos.

En cuanto a la atención de los alumnos en horario de tutorías, no tienen un tiempo asignado para este fin, no porque no quieran, sino porque entre las 3 llevan a muchos alumnos y no tienen todo el tiempo que necesitan. No obstante, sí dejan un margen de media hora al finalizar las clases para atender dudas. Además, tienen grupos de *WhatsApp* con cada clase, a través de los que siguen resolviendo dudas, enviando materiales... Donde encuentro discrepancias es en las respuestas sobre hasta qué punto se involucran con los alumnos fuera de lo que concierne al aula. Por un lado, intentan que el contacto con los alumnos sea solo por cuestiones de tipo lingüístico y derivadas de los contenidos de la clase o por razones relativas a información cultural de Alicante y sobre cursos de formación de instituciones públicas dirigidas a inmigrantes y refugiados. Por otro lado, alguna profesora me comenta que sería imposible informarles también sobre ofertas de empleo, pero otra me responde que le resulta un poco difícil ceñirse a contenidos y cursos de formación, por lo que ella les envía ofertas de trabajo que le parecen interesantes o les ayuda cuando los estudiantes no entienden algún documento importante y necesitan traducción.

Con relación al currículo, programación y metodología y comenzando por el primero de ellos, podemos decir lo siguiente:

- *Currículo*

Las tres docentes responden que sí se sigue un currículo, todas me comentan que siguen las propuestas del curso de español *Bitácora Nueva Edición*, manual basado en el *Marco común*

*europeo de referencia* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Les parece que este manual organiza de una manera lógica y coherente todos los contenidos, aunque ellas los adaptan al grupo en cuestión y deciden qué temas potenciar. No hacen mención, sin embargo, a la organización y desarrollo curricular propuestas por la LEECPA en el documento de presentación del programa, donde queda claramente recogido el currículo que se seguirá, con todos los elementos que lo componen. Es decir, que es la LEECPA la que se encarga de elaborar el currículo, para cuyo desarrollo, eso sí, utilizan el manual *Bitácora Nueva Edición*. No obstante, una de las profesoras que imparte clase a un grupo de nivel A1.1 de mayoría china, me comenta que usa menos el libro ya que sus alumnos, por su lengua de origen tienen unas necesidades de aprendizaje distintas, por lo que elabora otras actividades y adapta las clases a su alumnado, siempre para alcanzar el mismo fin que sus compañeras.

- *Libro o manual*

La elección del manual *Bitácora* es consensuada. Desde el Ayuntamiento les ofrecieron los libros de *Bitácora*, ellas los analizaron y compararon con otros posibles materiales y decidieron que eran los mejores para sus clases, con la opinión favorable también del anterior coordinador del programa. Llevan trabajando con este libro desde que se inició el programa y no tienen pensado cambiarlo; la idea es dar el máximo uso a los materiales que tienen y, en caso de necesitarlo (como ya hacen) complementan el libro con otras actividades y materiales: ejercicios de gramática, juegos interactivos, vídeos de *YouTube*, música, lecturas, portales web de ELE (dos de las docentes especifican que obtienen bastante material de ProfeDeELE), audios con dictados y pronunciación, ejercicios en línea de autocorrección, imágenes, fotos, ilustraciones. El libro, por tanto, no es la única herramienta de trabajo en clase. Una de las profesoras comenta que en su caso particular, el libro supone solo alrededor de 50% del lo que emplean en clase. Otra explica que, en las primeras ediciones del programa, los grupos eran más reducidos y dejaban que los alumnos, tras firmar un documento, se llevasen a casa los libros. Ahora solo pueden usarlos en clase, al ser grupos muy numerosos se hace más difícil el control del material.

Aunque *Bitácora* es un buen manual para la enseñanza de español, no es un material específico para la enseñanza a inmigrantes. Al ser preguntadas por otros manuales específicos para este colectivo, como *Encuentros*, de la Universidad de Alcalá de Henares, o el Curso de Emergencia del Instituto Cervantes, todas cuentan que conocen *Encuentros* y una de ellas también el *Curso de Emergencia*. Aun así están contentas con el manual que usan porque

también engloba temas que reflejan la realidad cotidiana y cultura de España, lo que les sirve como base. Lo que sí hice llegar a la profesora con la que trabajaba fue un documento con una lista de portales web de ELE que habían sido presentados en el máster, en la asignatura de *Bases Lingüística para la Programación y la Evaluación en la Enseñanza de Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras*. Ella utilizaba mucho el portal *ProfeDeELE* y le resultó útil e interesante conocer otros.

- *Metodología*

La metodología utilizada en las clases es, según las 3 docentes, activa, participativa e interactiva. Esto exige interacción continua entre los alumnos y el profesor para llevar a cabo clases muy prácticas y que el alumnado pierda vergüenza a la hora de hablar y aplique lo aprendido en los ámbitos cotidianos. Destacan que el profesorado, por su conocimiento profundo de al menos 2 culturas, empatiza con los alumnos y les ayuda a entender mejor las necesidades y dificultades durante el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que el alumnado se siente identificado, comprendido, más motivado y acogido en las clases.

En todo momento intentan trabajar las 4 destrezas, aunque no lo hacen por igual. Una profesora comenta que, dependiendo del perfil, a veces se trabaja más en la expresión oral y comprensión oral, como es en su caso con grupos de sinohablantes de nivel inicial. Sin embargo, las otras docentes coinciden en que trabajar la competencia oral es lo más difícil por la cantidad de alumnos que hay en clase y que por tanto se trabaja menos de lo que les gustaría. Por esta razón, dentro del programa y para complementar los cursos de español, se optó por organizar los *Cafés en Español*, donde una vez a la semana durante 1 hora y media los alumnos que lo deseen pueden reunirse en el lugar asignado para ello (Panteón de Quijano) y tomar un café con dulces a la vez que hablan sobre temas diversos, trabajando al mismo tiempo contenidos de las clases (un tiempo verbal concreto, vocabulario de un tema determinado...). Tienen mucho éxito porque al final, lo que busca el estudiante es mejorar su comunicación oral. Fue una de las actividades en las que yo participé y me sorprendió mucho el elevado número de alumnos que se apuntaba y asistía a estos cafés. Específicamente para desarrollar cada una de las destrezas, algunas actividades o materiales que suelen utilizar en clase son las siguientes:

- Comprensión oral: completar huecos de canciones, dictados tradicionales, ejercicios de distinción de sonidos como “r” y “l”, “p” y “b”, “t” y “d” (especialmente

complicado para los chinos), audios, vídeos para posteriormente responder a preguntas.

- Expresión oral: entrevistas, representación de roles por parejas y grupos, juegos de preguntas.
- Comprensión escrita: lectura de textos, juegos con fichas para unir, por ejemplo, sinónimos y antónimos.
- Expresión escrita: principalmente a través de preguntas relacionadas con la lectura de textos en clase y con redacciones que todas suelen mandar como deberes para hacer en casa, ejercicios de gramática.

- *Agrupamientos*

Todas comentan en las entrevistas que en todas las clases hay varias actividades en las que se agrupa a los alumnos por parejas o por grupos, por ejemplo para realizar juegos, entrevistas, pequeñas presentaciones teatrales, o incluso trabajo conjunto para hacer alguna actividad gramatical compleja. Una profesora en particular comenta que para ella lo ideal es hacer grupos de 3 o máximo 4 para asegurarse de que todos hablan. Pero al tener grupos numerosos, en muchas ocasiones ha de hacer grupos de 5 o 6 y reconoce que hay alumnos que hablan poquito. En grupos pequeños se obliga más al alumno a participar, una razón más para reducir la ratio de alumnos por clase. Todas coinciden en que son las actividades por parejas y en grupo, los juegos y las representaciones de roles las más motivadoras y que más fomentan la participación en clase, ya que son en las que los propios alumnos se dan cuenta de lo que han aprendido y de lo que son capaces de expresar.

- *TIC*

En cuanto a nuevas tecnologías, herramientas muy beneficiosas en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, dos comentan que las utilizan todo lo que pueden, pero que se encuentran con limitaciones. Una de ellas, por ejemplo, no tenía proyector ni sistema de audio hasta muy avanzado el curso. Otra dispone de 20 ordenadores de los que la mitad no funcionan o van muy lentos. Aun así intentan sacar todo el partido posible a los recursos tecnológicos de los que disponen porque reconocen que son de gran ayuda. Intentan también mostrar recursos en línea a los estudiantes en clase para que luego puedan usar en casa, porque se han dado cuenta de que solo mencionándolos y mostrándolos rápidamente en el proyector no consiguen que después los usen. El uso de las nuevas tecnologías, también desde mi experiencia como profesora de lenguas extranjeras, incrementa las oportunidades para

practicar un idioma extranjero. Lo hace, además, en un contexto más lúdico, dinámico y motivador, “engancha” a los alumnos y les proporciona independencia en su aprendizaje. Por tanto, conviene recordar la necesidad de que el Ayuntamiento dote de estos recursos a todas las aulas donde se imparten las clases.

- *Actividades fuera del aula*

Además de los *Cafés en Español* se organizan salidas culturales. No son obligatorias, pero sí recomiendan a los estudiantes que se animen a participar. Es cierto que a veces, al no coincidir con el horario de clase, aquellos que tienen niños, citas médicas, trabajo... no pueden asistir. Desde el programa les dejan que vayan con sus hijos si esa es la razón por la que no asisten. Este tipo de actividades tiene siempre buena acogida y todas creen que además de fomentar el aprendizaje de la lengua se promueve el compañerismo, la interculturalidad y el conocimiento de la tierra de acogida. En esta última edición visitaron la Concejalía de Igualdad, la Casa de Rusia (donde les invitaron a leer poesía en diversos idiomas) y conocieron una de las Hogueras de Alicante. Allí les explicaron en qué consisten estas fiestas. También han visitado, en la edición anterior, el Castillo de Santa Bárbara, el Mercado, los grafitis pintados por la zona del Barrio y un yacimiento arqueológico de El Campello.

- *Tareas fuera de las clases*

En este aspecto también están todas de acuerdo. Consideran que es necesario reforzar con trabajo autónomo todo lo que los alumnos van aprendiendo en clase con la realización de tareas en casa. Mandan sobre todo redacciones y ejercicios de gramática y escritura. En cuanto a las entregas, comentan que la mayoría son bastante serios y cumplen con las fechas, pero que también tienen alumnos a los que a pesar de insistirles, no hacen los deberes. Para evitarlo y motivar su realización, los deberes influyen en la nota final, que baja por cada tarea no entregada.

- *Evaluación*

Al finalizar los cursos, todos los grupos hacen un examen de aprovechamiento, determinante para saber si el alumno pasará o no al siguiente nivel. Cuenta el 80% de la nota global, el 20% restante sale de la asistencia, el trabajo en clase, la participación y entrega de deberes. Si la nota global no llega a un 5 el alumno ha de repetir curso en el mismo nivel. El examen evalúa las 4 destrezas y suelen usar el modelo de examen de *Bitácora*, adaptándolo al temario que han trabajado con cada grupo concreto. De acuerdo con una de las profesoras, los resultados

del examen reflejan bien si los alumnos han alcanzado el nivel. Sin embargo, otra de ellas, al ser preguntada por las dificultades con las que se encuentran a la hora de evaluar, menciona que a veces se dan casos en los que los alumnos superan el examen pero se tiene constancia de que realmente no tienen la base suficiente para pasar al siguiente nivel. El problema es que han de pasarlos si el examen lo han aprobado y la nota global es igual o superior a 5. Dependiendo de cada caso concreto, si el alumno aprueba el examen “por los pelos” y la profesora considera que el alumno no tiene el nivel adecuado y por lo tanto va a tener dificultades en el curso siguiente, se habla con este para proponerle la posibilidad de repetir curso. Otra de las dificultades que mencionan es la realización del examen oral, ya que no pueden salir de clase; se hace en la misma aula y a la vez que el examen escrito, en la mesa de la docente. Esto puede resultar molesto tanto para los alumnos que están haciendo el examen escrito como para el alumno que va a realizar el examen oral que puede sentirse más nervioso e inseguro.

### **5.2.3. Resultados de la observación participante**

Aunque a través de las entrevistas he ido obteniendo información acerca del PPFPM para alcanzar mis objetivos, hay algún aspecto en el que me gustaría profundizar, basándome en las observaciones que he realizado en uno de los grupos de nivel A1.2. Observación que me ha proporcionado también mucha información.

Respecto a la formación y experiencia del profesorado de los cursos, a pesar de que solo he estado en las clases con una de las docentes, he sido testigo de cómo los años de estudio y trabajo en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, en el campo de EL2, influye enormemente en el desempeño de su trabajo; y es esperanzador para los profesores de este campo, donde me incluyo, ver cómo cada vez más se tienen en cuenta las competencias que con esa formación y experiencia vamos adquiriendo para ofrecer una enseñanza de calidad, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, especialmente en los temas de contratación donde sigue habiendo mucha precariedad (jornadas parciales y contratos temporales).

Uno de los puntos fuertes de estas docentes es su profundo conocimiento de las lenguas y culturas predominantes entre los alumnos del programa. Así, en los grupos con mayor número de árabes es mi tutora, de origen marroquí, la que se encarga de la docencia. En los grupos con mayoría china, es la docente de origen chino la encargada de impartir las clases y lo mismo pasa con grupos donde hay muchos alumnos procedentes de países del Este, de los que suele encargarse la profesora de origen ruso. Sin embargo, no todos los alumnos de un grupo

comparten origen y lengua. Hay una cultura predominante que suele coincidir con la de la profesora, pero esto quiere decir que otro número de alumnos que no se identifica con el origen de su docente. Desde la experiencia con mi tutora y el grupo con el que he trabajado, de mayoría árabe pero con un alto número de europeos del Este, he observado cómo estos últimos en alguna ocasión han hecho referencia al hecho de que entender ciertas cosas era más fácil para los demás que para ellos, porque se ha podido recurrir a explicaciones en la lengua materna de los árabes o a la traducción directa, además de que en general los alumnos se sienten más cómodos y acogidos con un docente con el que comparten origen y cultura. No obstante, a pesar de que es imposible que todos los alumnos tengan una profesora con la que compartan lengua materna, cuando coordinadora y docentes organizan los cursos para cada edición, y como suelen ser los mismos alumnos los que continúan en niveles superiores, tienen en cuenta a aquellos que no han estado con profesoras que comparten su lengua materna dándoles ahora esa oportunidad. Así, en el caso de mi grupo de A1.2, para la edición que comienza en septiembre estarán con la profesora de origen ruso en el nivel A.2.1.

Para mi tutora y también para las demás profesoras, como me contaron en las entrevistas, trabajar un entorno tan intercultural y multicultural y tener la oportunidad de ayudar a inmigrantes a establecerse en el país y acoger una nueva cultura para aumentar sus posibilidades de éxito, fue una de las motivaciones que les llevó a presentarse para este trabajo. Así lo he constatado en mis dos meses de voluntariado, mi tutora se preocupa tanto por la parte del aprendizaje de español de sus alumnos como por la integración social de estos y circunstancias particulares. Mi falta de experiencia en la enseñanza de EL2 a adultos, y más concretamente con este colectivo, hizo que me llevase un tiempo verlo. Se trata de que, a la vez que se enseña y aprende la lengua, los alumnos vayan interiorizando costumbres, comportamientos sociales... En mis plantillas de observación, para recoger datos sobre el compromiso, entrega y aprovechamiento de los alumnos, iba anotando aquellos que nunca hacían los deberes, los que llegaban muy tarde o faltaban a menudo, los que estaban como “ausentes” o tenían una actitud algo derrotista o pasiva hacia las clases y también hacia la profesora, de la que al principio parecían tener alguna reticencia y les costaba acatar su autoridad. No me parecía justo que con una lista de espera tan larga para entrar a los cursos, algunos alumnos lo desaprovecharan de esa manera. Al comentarlo con ella y preguntarle por qué no se tomaba la decisión de dar de baja a alguno de estos estudiantes, ella insistía en la necesidad de trabajar mucho con este colectivo cuestiones como el género, el respeto al distinto y la igualdad, valores que aquí se defienden y que, como recoge el *Manifiesto de*

*Santander* (2004) han de transmitirse y defenderse a través de la enseñanza de EL2 a inmigrantes y refugiados. Esa actitud pasiva o altiva de algún alumno hacia la docente o hacia mí, sobre todo al principio, tiene que ver con la misoginia y condición de inferioridad social de las mujeres en muchos de los países de procedencia de los estudiantes, a los que les choca que sea una mujer quien imparta clase e imponga normas y disciplina. Es por ello por lo que la profesora les hablaba mucho sobre los derechos que aquí tenemos todos, también las mujeres, y lo hacía con mucha paciencia, sabiendo que podía sacar mucho de los alumnos si trabajaba igualmente bien estos temas. Por otro lado, dar de baja a algún alumno podría incluso ser contraproducente, ya que una actitud poco participativa en ocasiones estaba relacionada con depresiones motivadas por su situación de desempleo o porque se tenía constancia de que si un hombre era dado de baja, este no dejaría que su mujer asistiera a clase. Y, a veces, estos cursos son su única oportunidad para entrar en contacto con otras personas y otras culturas. En este sentido, creo que es muy importante que las docentes sean tan empáticas y consideren la parte afectiva dentro del proceso de aprendizaje de la lengua.

En cuanto a la metodología, las 3 docentes señalaron que esta es muy interactiva. Aunque yo no puedo decir lo contrario por lo que he visto, creo que aún podría ser más activa y práctica para que aumente la interacción y los alumnos se involucren más. Claro que por otro lado, la ratio es bastante alta y la docente muchas veces no podía realizar la actividad que le gustaría llevar a cabo. Pasaba por ejemplo, en actividades de descripciones, explicar cómo es su ciudad de origen utilizando las estructuras: está bien/mal comunicada, tiene muchos/pocos/bastantes..., tiene casi/más de/menos de... En estos casos lo ideal sería hacer grupos de 3 estudiantes y que entre ellos se fueran describiendo sus ciudades para que después cada uno de los componentes del grupo explicara al resto de la clase las características del pueblo o ciudad de uno de sus compañeros. Pero con tantos alumnos al final la profesora acaba poniendo un ejemplo, dando algunos minutos para que piensen y anotar cosas sobre las ciudades, seleccionando después a algunos alumnos al azar para que las expliquen. Es decir, que no todos tienen la oportunidad de hablar. Efectivamente la ratio condiciona y cuando yo impartí las clases, terminé haciendo lo mismo. He de mencionar también la presión que se observa por acabar todo el temario de cara al examen, lo que limita un poco el desempeño de la docente en el aula y hace que algunos contenidos se vean más rápido de lo que se debiera. Además, generalmente y como en este grupo en particular ocurría, se tiende a quitar tiempo a la destreza oral, lo que resta interactividad a las clases. Ya en las entrevistas una de las profesoras mencionaba lo importante y positivo que sería ampliar

las horas lectivas de cada curso para poder impartir los temarios completos pero dedicando a cada aspecto y destreza el tiempo requerido. Efectivamente creo que tiene razón y sería conveniente aumentar la carga horaria una hora o una hora y media a la semana.

Otro aspecto que me llama la atención en cuanto a metodología y actividades diarias es el uso de los dictados para trabajar la comprensión oral. La profesora hacía un dictado tradicional cada día al inicio de la clase, utilizando frases con vocabulario del tema que se estaba estudiando ya que consideraba que había que hacer mucho hincapié en la escucha y que los alumnos mejoraran esta destreza, lo que les ayudaría mucho para desenvolverse fuera del aula. Por ejemplo, para el tema de la comida y horarios españoles, la profesora dictaba 7 u 8 frases como “me encantan los pinchos de tortilla, los calamares y las olivas”, o “yo desayuno a las 8 de la mañana un café con leche y unas tostadas con aceite”. Una vez acabado el dictado se proyectaban las frases en la pizarra y los alumnos se corregían sus errores. Y cuando era yo quien daba la clase, me dejaba unas frases preparadas para que iniciara la clase de la misma manera. Puesto que se aboga por una metodología activa e interactiva puede que este tipo de dictados no fuesen los más adecuados, además de que la respuesta por parte de los alumnos no era muy entusiasta; podía percibir que ya les cansaba la idea de hacer siempre el mismo tipo de dictado al comienzo de la clase. Quizás utilizar otras técnicas de dictado resultaría más motivador. Por ejemplo contar una historia diferente cada día en la que se incluya el vocabulario que se está trabajando y que los alumnos tengan que escuchar atentamente para solo copiar el que está relacionado con el tema.

En cuanto al manual, *Bitácora Nueva Edición*, una de las características de este es que incluye textos orales con diversidad de variedades y acentos. Teniendo en cuenta que estamos ante un nivel A1.2, creo que introducir acentos andaluces, por ejemplo (sin ánimo de ofender), no es una buena idea para alumnos con una competencia bastante baja en comprensión oral. En una de las actividades del libro los alumnos tenían que completar una conversación entre una cordobesa y un turista español que está visitando Córdoba y quiere saber cuáles son los mejores sitios de la ciudad y lo que allí puede hacer. Esta actividad la expliqué y desarrollé yo con ellos y tuve que repetir el audio demasiadas veces porque el acento de la mujer cordobesa era complicado de captar para los alumnos, por lo que considero que es mejor utilizar acentos neutrales en niveles bajos para ir poco a poco desarrollando la comprensión auditiva.

Sobre las TIC, las docentes comentan que se utilizan todo lo posible dentro de las opciones y recursos con los que cuentan. Y es cierto, pero también lo es que el uso es muy escaso

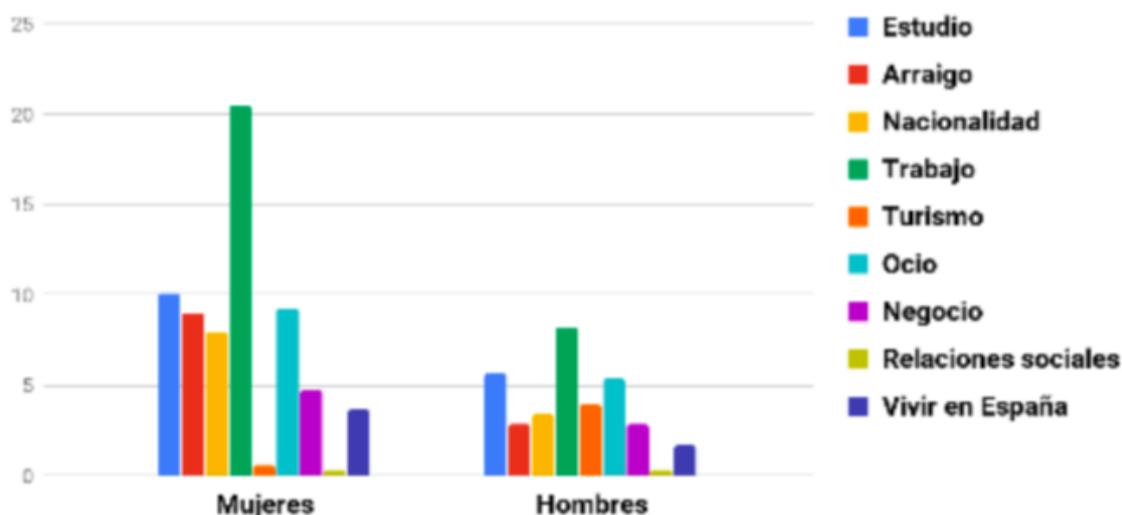
teniendo en cuenta el potencial de estas herramientas. No podemos dejar al margen la falta de dotación adecuada en una de las aulas, comentaba una de las profesoras que hasta bien entrado el curso no dispuso de proyector, o la antigüedad de algunos ordenadores. En mi clase, por ejemplo, se utilizaba diariamente el proyector para mostrar algunas imágenes, vídeos de Internet o para escuchar audios del manual. Pero era una pena que, contando con ordenadores para todos los alumnos no los utilizaran más. El problema era que casi la mitad de los 20 ordenadores del aula tardaban mucho en encenderse, van muy lentos o se atascan en mitad de la actividad, haciendo que se perdiera muchísimo tiempo cada vez que se realizaba cualquier actividad con ellos. En estos dos meses, ha habido una única clase en la que los hemos “realmente” usado. Fue un día en el que solo había 8 alumnos, ya que coincidió con el final del Ramadán y los musulmanes tenían permiso para faltar a clase. Aprovechando que eran pocos, seleccionamos los ordenadores que mejor funcionan y los últimos 30 minutos de clase les facilitamos enlaces con numerosas actividades para conocer y practicar vocabulario relacionado con el tiempo. Estaban encantados, hablaban y se preguntaban entre ellos y a nosotras en español y querían continuar practicando cuando la clase acabó, no querían irse. Todos preguntaron por las páginas web para buscarlas en casa, lo curioso es que ya se las habíamos dado e incluso enviado por *WhatsApp*. El problema es, que como he indicado anteriormente, cuando se recomienda a los alumnos recursos online, si no se abren y enseñan en clase esos mismos recursos, no les hacen mucho caso y no investigan en casa o fuera del aula. Pero como no hay tiempo suficiente para, con los 21 alumnos en clase, encender los ordenadores, acceder a las páginas y mostrar un poco el funcionamiento y que ellos practiquen, se opta por simplemente facilitarles los enlaces, lo que ha quedado claro no es suficiente para motivarles. Algo que la docente reconoce pero que a la vez no puede solucionar teniendo en cuenta tanto los recursos como las horas lectivas de que dispone. Al hilo de este problema me gustaría mencionar la siguiente afirmación: “El éxito (en el aprendizaje de una LE/SL) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüístico y más de lo que sucede dentro y entre las personas del aula” (Stevick, 1990, p. 54). Por un lado creo que los recursos disponibles y la adecuada elección de metodologías y técnicas son aspectos muy importantes a tener en cuenta. Pero por otro lado, la profesora ha tratado de paliar la falta de recursos, especialmente tecnológicos, creando un entorno en el que los alumnos se han ido sintiendo cada vez más cómodos y en el que poco a poco se han ido rompiendo los estereotipos y las ideas preconcebidas de una nacionalidad hacia otra, abriéndose a trabajar los unos con los otros, ya fuera en parejas o pequeños grupos (en la medida de lo posible), lo que favorecía la comunicación, la interacción y promovía la

interculturalidad. Todo ello, aunque no las suple del todo, compensa en gran medida las carencias materiales. Y hay que seguir reclamando recursos y materiales adecuados, por supuesto, al tiempo que valorar y reconocer que, hoy por hoy, es en el esfuerzo, las ganas y el tiempo extra que mi tutora (y el resto de docentes y coordinadora) pone en su trabajo, en cada clase y cada día donde radica, probablemente, el éxito de los cursos.

### 5.3. Necesidades y perfil del alumnado

Comenzaré este apartado recordando la gran diferencia que hay entre el porcentaje de hombres y mujeres que asisten a estos cursos. Las mujeres suponen el 73.8% del alumnado, frente al solo 26.2% de hombres, algo que sorprende teniendo en cuenta que la diferencia en porcentaje entre mujeres y hombres inmigrantes en España está en torno a un 2.73% a favor de las mujeres (y eso a partir del año 2010, hasta entonces era mayor el porcentaje de inmigrantes hombres). Y en segundo lugar poner de manifiesto cuales son los motivos que llevan a inmigrantes y refugiados, mujeres y hombres, a inscribirse como alumnos en los cursos de español del PPFPM, para lo que me apoyaré en el siguiente gráfico:

*Gráfico 4: Motivos de los alumnos para el aprendizaje de Español L2*



*Fuente: Informe del PPFPM 2019.*

Como puede observarse en el mismo, las diferencias son muy notables en función del sexo. Así, mientras que para más del 20% de las mujeres la razón principal es el trabajo, ese porcentaje solo llega al 8% en los hombres. El estudio es el segundo motivo que lleva al alumnado a matricularse; un 10% de las mujeres y un 6% de hombres lo hacen por esta razón.

El tercer puesto, también en ambos sexos, es ocupado por el ocio y supone el 9% de las mujeres y poco más del 5% de los hombres. Este dato me sorprende porque, al menos en mi grupo de observación, ninguno de los alumnos estaba en el país por esta circunstancia. Cabe destacar que el arraigo<sup>11</sup> (me refiero al informe de arraigo favorable emitido desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento para lo que se precisa, entre otros, el requisito de un conocimiento suficiente del español, necesario) ocupa el cuarto lugar, llega al 10% en el caso de las mujeres y tan solo al 2.5% en el de los hombres. Este hecho sorprende, ya que desde fuera es un estereotipo, se cree que la mayor parte de las personas que se interesan por aprender español lo hacen para regularizar su situación en España y conseguir un empleo. Pues aun sumando el porcentaje relativo al trabajo y al del arraigo, sería de un escaso 30% para las mujeres y apenas superaría el 10% en el caso de los hombres. Turismo, negocio y relaciones sociales son otros de los motivos que les han movido al aprendizaje del español. En cualquier caso los resultados reflejan la multicausalidad de los procesos migratorios.

Por lo que hace referencia a la situación laboral y según los datos facilitados desde el programa se destaca el hecho de que el 23% de los hombres está desempleado. En las mujeres este porcentaje alcanza el 38%, si bien el 15% de ellas trabaja en el servicio doméstico sin alta en Seguridad Social. Solo un 3% de hombres trabaja por cuenta ajena, frente al 5% de mujeres. Ambos sexos, en un 3%, trabajan por cuenta propia.

Con relación a las zonas/barrios de la ciudad de Alicante desde donde llega el mayor número de solicitantes, estos residen en Carolinas Altas y Virgen de Remedio, barrios de la ciudad con un mayor porcentaje de población extranjera. Sin embargo, hay que destacar que la extensión de la difusión del programa por medio de las redes sociales y la publicidad “boca a boca” de los participantes en el mismo, con amistades y familiares, ha traído solicitantes de San Vicente del Raspeig, Mutxamel, Sant Joan d’Alacant o El Campello. En este caso pueblos vecinos de Alicante capital. Pero también se ha extendido a municipios más lejanos como Torrevieja, Elche, Calpe, Benidorm y Santa Pola.

Continuamos con el análisis de las necesidades, motivación y perfil de los alumnos a partir de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a la coordinadora y a las docentes.

---

<sup>11</sup> Arraigo social: “una de las opciones para obtener permiso de residencia y trabajo en el supuesto de inmigrantes que se encuentran en España en situación irregular. Para lo que necesitarán, o bien tener vínculos familiares (cónyuge o pareja de hecho registrada, ascendientes o descendientes en primer grado y línea directa) con otros extranjeros residentes o con españoles, o, presentar un informe que acredite su integración social emitido por la Comunidad Autónoma (o el Ayuntamiento si la Comunidad Autónoma lo ha autorizado), en cuyo territorio tenga su domicilio habitual”. Definición extraída de: <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/>

### 5.3.1. Perspectivas de la coordinadora y de los docentes

En este apartado, y por haber participado en ella, voy a centrarme en la información relativa a esta 4ª edición del programa, abril-junio de 2019, y primero desde la óptica de la coordinadora. Comenzaré por presentar un cuadro que recoge el número total de alumnos inscritos, cuántos de estos hay en cada nivel, las bajas que se han producido y las faltas de asistencia tanto las justificadas como las que no han justificado.

*Cuadro 4: Tabla datos alumnos 4ª Edición (abril-junio 2019)*

<b>ABRIL - JUNIO 2019</b>							
<i>Nivel</i>	<i>Fecha inicio</i>	<i>Total horas</i>	<i>Inscritos</i>	<i>Asistencia %</i>	<i>Faltas Justificadas %</i>	<i>Faltas no Justificadas%</i>	<i>Bajas %</i>
<i>A1.1</i>	<i>29/04</i>	<i>28</i>	<i>26</i>	<i>87,63</i>	<i>2,1</i>	<i>8,7</i>	<i>1,3</i>
<i>A1.1</i>	<i>29/04</i>	<i>30</i>	<i>26</i>	<i>81,53</i>	<i>15,8</i>	<i>0,7</i>	<i>1,7</i>
<i>A1.2</i>	<i>29/04</i>	<i>32</i>	<i>24</i>	<i>53,90</i>	<i>22,9</i>	<i>4,9</i>	<i>18,2</i>
<i>A1.2 B</i>	<i>29/04</i>	<i>30</i>	<i>29</i>	<i>67,81</i>	<i>5,7</i>	<i>7,1</i>	<i>19,3</i>
<i>A2.1</i>	<i>29/04</i>	<i>28</i>	<i>26</i>	<i>58,51</i>	<i>3,2</i>	<i>15,9</i>	<i>22,2</i>
<i>A2.1</i>	<i>29/04</i>	<i>28</i>	<i>30</i>	<i>59,04</i>	<i>5,23</i>	<i>16,6</i>	<i>17,3</i>
<i>A2.2</i>	<i>29/04</i>	<i>32</i>	<i>26</i>	<i>64,66</i>	<i>25,7</i>	<i>3,3</i>	<i>6,2</i>
<i>DELE A2</i>	<i>29/04</i>	<i>30</i>	<i>25</i>	<i>57,60</i>	<i>18,4</i>	<i>5,3</i>	<i>19,9</i>
<b>TOTAL</b>			<b>212</b>				
<b>Media</b>			<b>26,5</b>	<b>66,3</b>	<b>13,3</b>	<b>7,8</b>	<b>13,2</b>

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por coordinadora del PPFPM.*

Como se observa en el cuadro anterior, el número total de alumnos matriculados ha sido 212 (incluyendo el grupo de DELE). Pertenecen a 47 nacionalidades distintas de entre las que destacan Argelia, Marruecos, Rusia, Ucrania y China, que suponen el 78% del total, tal y como recoge el siguiente gráfico.

*Grafico 5: Total alumnos matriculados por nacionalidad*



*Fuente: Informe PPFPM 2019.*

Las lenguas maternas que predominan son el árabe, un 34.4%, el chino 13.2% y eslavas (ruso, ucraniano y bielorruso), que alcanzan el 36.9%.

Considerando ahora el nivel de estudios de los asistentes a los cursos de español L2 y teniendo en cuenta que el 67% de los alumnos son mujeres y el 33% restante hombres, destaca que es mayor el porcentaje de hombres con estudios universitarios, el 37%, frente a un 16% de mujeres. Con estudios de secundaria es mayor el porcentaje de mujeres, 22%, y 13% en hombres. En educación primaria vuelve a ser mayor el porcentaje de hombres, un 15% frente a un 6% de mujeres. Solo un 3% de mujeres declaran no tener estudios y en cuanto al analfabetismo en lengua materna, son tres las mujeres que no están alfabetizadas, lo que supone un 1,6% del total de inscritos. Todos los hombres manifiestan estar alfabetizados en su lengua materna. También comenta la coordinadora que en las reuniones periódicas que mantienen las docentes se hace un seguimiento de la evolución de los alumnos en todos los ámbitos, anotando en una tabla de datos que ellas tienen al efecto, en la columna de observaciones, toda la información objetiva que resulte relevante. Así, al pasar de nivel o cambiar de grupo, el docente dispondrá de cuantos datos puedan resultarle útiles de ese alumno y eso facilitará el proceso de enseñanza aprendizaje.

Atendiendo a la edad de los participantes en los cursos, me indica que el alumnado es joven; su edad oscila entre 28 y 38 años. No obstante, insiste la coordinadora, los cursos se organizan por niveles, no atendiendo a la edad.

Preguntada la coordinadora por la continuidad de los alumnos al finalizar cada edición y/o superar el nivel de inicio, señala que lo habitual es que continúen en el programa hasta completar todos los niveles y al concluir con éxito el A2.2 prolonguen su formación en otras entidades e instituciones. Aunque no puede facilitarme datos concretos estima que en torno a un 85% sigue su formación en lengua española más allá del presente programa.

En cuanto al punto de vista de las docentes en este apartado y comenzando por la heterogeneidad de los grupos con relación al sexo, edad, formación, con o sin permiso de residencia, etc. las tres docentes coinciden en señalar la importancia de tener un punto en común: el aprendizaje voluntario de español, aun cuando las motivaciones para aprenderlo sean muy variadas. De hecho, señalan, esa heterogeneidad favorece la comunicación en español ya que al no compartir lengua materna se esfuerzan por hablar en la lengua meta. Y también la curiosidad por conocer más cosas del compañero, país de origen, cultura o costumbres ayuda a romper las barreras y favorece el encuentro entre culturas. Se trabaja la interculturalidad en el aula desde el primer día y en todos niveles.

Esta heterogeneidad referida a las nacionalidades presentes en el aula no tiene la misma incidencia en todos los grupos y, consecuentemente, tampoco las dificultades son las mismas para todas las docentes. Así, una de ellas trabaja mayoritariamente con alumnos de origen chino cuya lengua pertenece a una familia lingüística diferente, en la que la estructura gramatical y las conjugaciones verbales son muy distintas y no existe diferenciación entre género masculino y femenino; son estos para ella los mayores obstáculos con los que se encuentra en el aula. En ocasiones recurre al inglés pero también en esta lengua es difícil trasladar la complejidad y riqueza de la gramática española. Otra de las docentes tiene una gran variedad de nacionalidades en sus grupos, argelina, marroquí, ucraniana, china, eritrea, rusa, senegalesa y georgiana y señala que las mayores dificultades en la comunicación y para el aprendizaje se dan en los niveles A.1.2 en adelante al procurar hacer un uso moderado de las lenguas maternas de los aprendientes. Coincide con la compañera en que el tema del género gramatical es un importante escollo para los alumnos chinos y los verbos para los de origen árabe. La tercera docente que también tiene alumnos de varias nacionalidades, apunta como predominantes la rusa, la china, argelina y marroquí y cuenta que las primeras semanas

en el nivel A1.1 al no tener los alumnos nociones de español, la comunicación en clase es muy complicada. Superada esta fase inicial detecta dificultades de aprendizaje en función de la lengua materna de los alumnos según sea esta ruso o árabe y cuando es el árabe el hecho de que hablen, o no, también francés.

- Francés: considerando que la mayoría de los alumnos originarios de países de habla árabe tienen un nivel alto de esta lengua, entiende que este dominio del francés es un arma de doble filo. Por un lado facilita el aprendizaje de la gramática española y por otro al tender a mantener la manera de escribir “a la manera francesa”, dificulta la corrección de esos errores ortográficos incluso cuando consiguen un alto nivel de español.
- Ruso: Para alumnos cuya lengua materna es el ruso lo más complicado es que aprendan a utilizar los verbos ser y estar por un lado y los artículos por otro, categoría gramatical que no existe en esa lengua. Otra dificultad para el aprendizaje son las conjugaciones verbales en general, ya que en su lengua solo tienen tres tiempos verbales: pasado, presente y futuro.

Al hacer referencia a la integración de los alumnos y teniendo en cuenta que la mayoría son de origen árabe, Europa del Este y China, coinciden las tres docentes en señalar que más que el origen lo que va a favorecer la integración es avanzar en el aprendizaje del español. Así, en los niveles A2.1 y A2.2 apenas cuesta unos días conseguir su colaboración, participación e integración en el aula. Por el contrario en el nivel A1.1 las primeras semanas están cohibidos y supone un gran esfuerzo lograr su participación, tanto a nivel individual como grupal cuando se les pide trabajar por parejas o en grupos con alumnos que no comparten cultura y lengua materna. Comentan que es el miedo a lo desconocido y la existencia de prejuicios y estereotipos respecto de personas pertenecientes a países de origen árabe y países del Este lo que les lleva al rechazo inicial. Esto lo van desmontando trabajando la interculturalidad, haciéndoles ver que son más las cosas que les unen que las que los separan y consiguiendo que ellos mismos expliquen su proceso migratorio y todo lo relativo a su país y cultura de origen, en un plano de igualdad, de respeto mutuo y en el que impere la empatía. También ayuda a la integración realizar actividades fuera del aula; en ellas participan distintos grupos y acuden las tres docentes, originarias de tres culturas distintas: árabe, eslava y china. En estas salidas los alumnos ven que la relación entre las tres profesoras es muy buena y que son un equipo con un objetivo común, enseñar español y favorecer su integración. Todas remarcan el

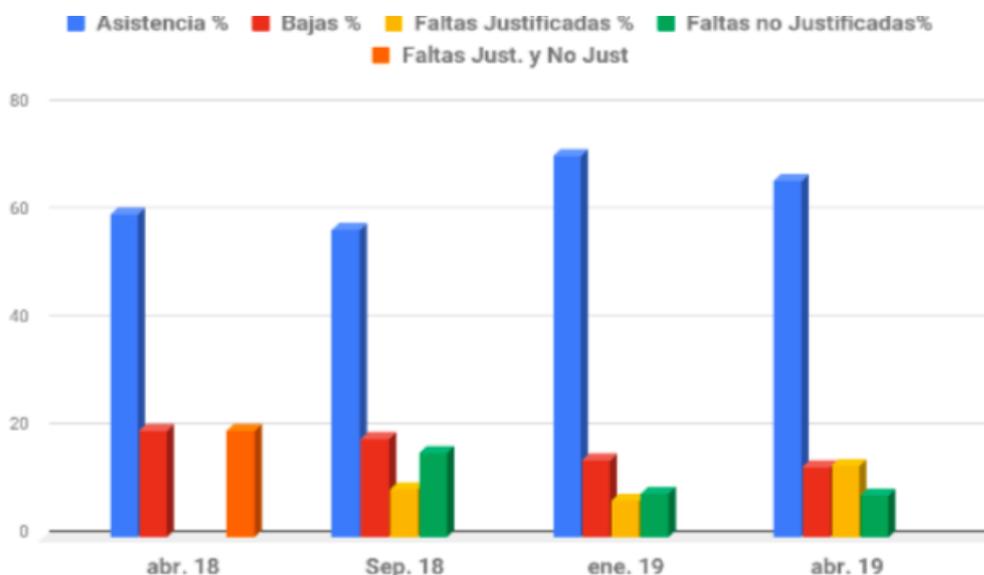
hecho de que hay mayor porcentaje de mujeres que de hombres en los grupos, lo que favorece trabajar las cuestiones de género y las mujeres sienten que tienen un espacio donde pueden ser escuchadas y arropadas. Sólo una de las docentes alude a casos concretos de haber tenido alumnos con distinto origen, Europa del Este - árabe, que se han mostrado reacios a trabajar juntos o colaborar en el aula como consecuencia de los estereotipos antes citados. Para resolver el conflicto acude a las normas de funcionamiento de clase y les recuerda que el respeto mutuo es fundamental para el buen funcionamiento de la misma. No obstante quiere dejar constancia de que son casos excepcionales y que a esa excepcionalidad contribuye trabajar la interculturalidad desde el primer día de clase.

Respecto a las cuestiones relacionadas con el nivel de conocimiento que las docentes tienen de las lenguas maternas de sus alumnos y la influencia que esto ejerce sobre el proceso de aprendizaje es necesario resaltar que todas las docentes son plurilingües. Además del español, como ya se ha visto anteriormente, una de ellas habla ruso, ucraniano, francés, inglés, valenciano y actualmente estudia japonés, otra árabe, inglés y valenciano y la tercera chino, inglés, valenciano. Y todas coinciden en apuntar que conocer la lengua materna de los alumnos es fundamental en los niveles iniciales, A1.1, aun cuando procuran recurrir a su uso lo menos posible porque no puede convertirse en la lengua base de comunicación, que ha de ser el español. Comenta una de las profesoras que en esos primeros momentos ellas se convierten en referente de los alumnos, son hijas de inmigrantes o han nacido en alguno de los países de origen de estos y, cómo ellos, han vivido un proceso de migración más o menos complicado y han llegado hasta aquí, son sus profesoras, han estudiado, conseguido trabajo y están perfectamente integradas. Esto les anima, les motiva. Pues bien, a medida que avanzan en el aprendizaje el uso de la lengua materna se reduce al mínimo, lo que sucede en los grupos de nivel A1.2, estando prohibido su uso en el aula para el nivel A2.1; si fuera necesario sólo se utilizará al finalizar la clase y para cuestiones personales.

En cuanto a la asistencia, que es obligatoria, hay normas muy claras. Deben justificar la falta a clase de tal manera que: se admiten hasta 6 faltas justificadas a lo largo del curso y sólo 3 sin justificar. En general, comentan, no suelen superar esos márgenes pero sí se dan algunas bajas a lo largo del curso. Una de las profesoras señala que en esta última edición han sido 4 los alumnos a los que habiendo superado las 6 faltas se les ha dado de baja, 2 en el nivel A2.2 y otros 2 en el nivel A1.2. Y en relación a la puntualidad indican que también suelen respetar los horarios aunque en los grupos de la mañana hay alumnos que llegan 5/10 minutos tarde, al

coincidir el inicio de las clases con la hora de entrada a los colegios de sus hijos. También la coordinadora me hizo una serie de observaciones sobre la asistencia, relacionadas con la mejora de algunos de los datos que recogí en la tabla 2 y que se comparan con los obtenidos en ediciones anteriores cuyos porcentajes recoge el gráfico siguiente.

*Gráfico 6: Asistencia, bajas y faltas de asistencia*



*Fuente: Informe PPFPM 2019.*

Observando el gráfico se ve que todos los datos en general han mejorado en relación a 2018. Y centrando la atención en la 2ª edición de 2019 se observa que la media de asistencia ha llegado al 66%. También ha sido positivo el dato relativo a bajas, pues si en las ediciones de 2018 rozaba e incluso superaba el 20%, en la 2ª de 2019 apenas alcanza el 13.2%.

Apuntaba la coordinadora que esta mejora en los datos está relacionada con una calendarización de los cursos, más ajustada a las situaciones personales y necesidades del alumnado. Se ha tenido en cuenta el calendario escolar en relación a las vacaciones de Semana Santa y verano así como las fiestas de Hogueras; la mayoría de los alumnos son padres y/o madres. Un momento ligado al descenso en la asistencia es el Ramadán, ya que un alto porcentaje de alumnos son musulmanes y, aunque esta circunstancia tiene una solución más difícil, asegura que seguirán trabajando para facilitar la asistencia cuanto sea posible.

### **5.3.2. Perspectiva del alumnado**

Al inicio de este apartado, se vieron cuáles eran las características más importantes de los alumnos así como sus motivaciones para acudir a estos cursos de español. Vamos a centrarnos

ahora en analizar cuál ha sido su grado de aprovechamiento, el nivel de satisfacción y las sugerencias de mejoras que plantean en el programa.

Comenzando por el aprovechamiento, el número y porcentaje de alumnos que han superado las pruebas o examen de nivel en relación a los inscritos, se recogen en el siguiente cuadro.

*Cuadro 5: Diplomas entregados.*

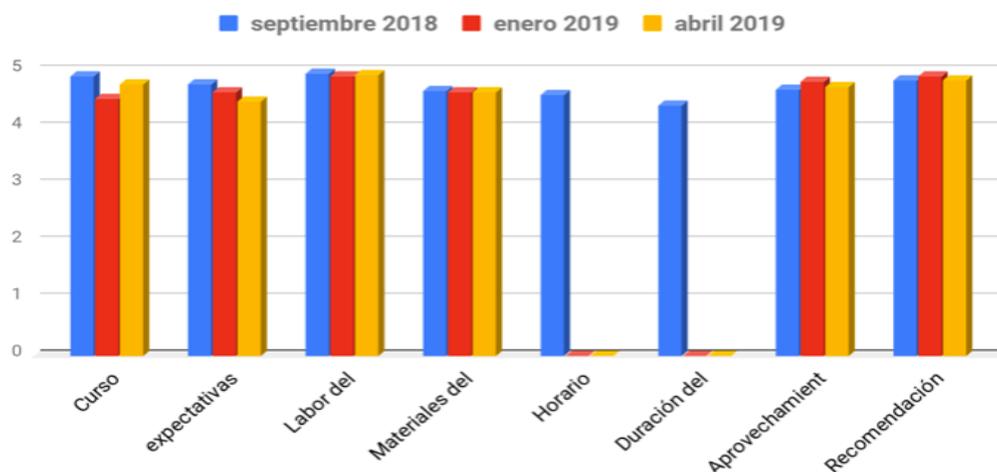
	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
<b>Alumnos inscritos</b>	<b>138 (73.8%)</b>	<b>49 (26.2%)</b>	<b>187 (100 %)</b>
<b>Alumnos aprobados (Diplomas)</b>	<b>106 (76.1%)</b>	<b>36 (73%)</b>	<b>142 (75.9%)</b>

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por la coordinadora.*

Se observa claramente que el porcentaje total de aprobados ha sido importante; superan el examen prácticamente el 76% de los alumnos inscritos. Fijándonos en el sexo, hay una diferencia a favor de las mujeres; superan en 3 puntos el resultado obtenido por los hombres, habiendo aprobado ellas en un 76.1% frente al 73% de los hombres.

Para conocer el grado de satisfacción se pasó a los alumnos un cuestionario al finalizar el curso. En las ediciones de 2019 decidieron, desde el programa, eliminar dos de las preguntas que en el cuestionario de 2018 sí se incluían, las relativas al horario y a la duración del curso. Los resultados del citado cuestionario se recogen en el siguiente gráfico:

*Gráfico 7: Resultados del cuestionario de satisfacción*

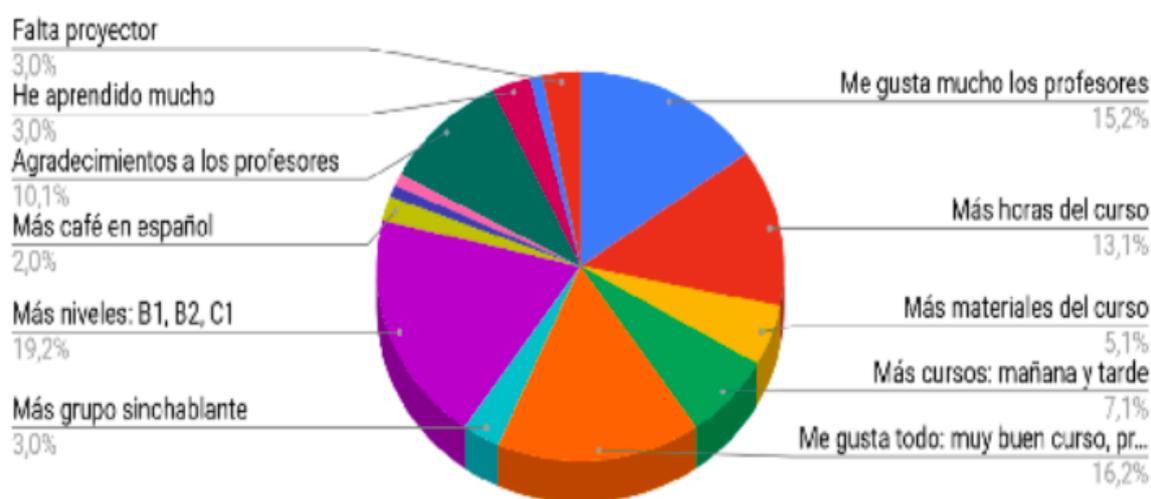


*Fuente: Informe PPFPM 2019.*

Como se advierte, el nivel de satisfacción es muy alto. Se valoran, prácticamente con la puntuación más alta todas las cuestiones planteadas. Si acaso, y en relación con esta última edición, cabría señalar que ha habido un ligero descenso, apenas 0,35 puntos inferior 2018, en relación al cumplimiento de las expectativas. Pero hay que resaltar la muy positiva valoración que hacen del programa en general y de los docentes en particular, pues la puntuación que alcanzan estos es la más alta, rozando el 5.

Y finalizamos el apartado con el gráfico que recoge cuáles serían, a juicio de los alumnos, las mejoras o cambios que deberían llevarse a cabo en el programa. Esta información ha sido facilitada por la coordinadora y recogida por las docentes a través del apartado de observaciones de esta encuesta de satisfacción pasada al finalizar el curso objeto del presente estudio.

Gráfico 8: Sugerencias de los alumnos en relación a cambios/mejoras



Fuente: Informe PPFPM 2019.

Se deduce de la información recogida en el gráfico, apoyando la que ya se recogió en el cuestionario de satisfacción, que los alumnos están muy satisfechos en general en lo que se refiere a la docencia y filosofía del programa. Les gustaría, sin embargo, que aumentaran la oferta de cursos, y que estos abarcaran más niveles, así como que incrementaran el número de horas lectivas en cada curso, demanda que vienen realizando año tras año y que ya señaló Sánchez Salmerón(2010). Hacen referencia, por otro lado, a la falta de materiales en determinadas aulas, algo que también señalaron las profesoras, y algunos reclaman más “cafés en español”; actividad de español oral de la que en esta edición se han celebrado

cinco sesiones y en la que he participado directamente. Es muy fructífera y gratificante para los alumnos y también para los docentes, por lo que contribuye al aprendizaje y, sobre todo, a la integración.

### **5.3.3. Resultados de la observación participante**

En este apartado tomaré como referencia el grupo de A1.2 en el que realicé mi voluntariado. Teniendo en cuenta toda la información recogida y plasmada en los puntos anteriores acerca de las necesidades y perfil del alumnado de los cursos, he de decir, en primer lugar, que la información que he recabado de mi observación de las clases y observación participante, coincide en su mayoría con la obtenida de las entrevistas y datos del programa facilitados por la coordinadora. No obstante quiero detenerme en los resultados de algunos aspectos.

Comenzando por la asistencia a clase de los alumnos de mi grupo, tengo que indicar que el absentismo supera la media en más de 10 puntos. En general, las ausencias entre todos los grupos alcanzan el 13,3 %, mientras que en el grupo observado ascienden al 22,9 %. Es cierto que prácticamente todas las faltas estaban justificadas, pero era raro el día que todos los alumnos estaban presentes, solían faltar de 3 a 4 alumnos por sesión (ausencias que en los días de Ramadán eran mayores, cuestión que están tratando de corregir adecuando horarios y días de impartición a las características particulares del grupo). Como dato muy positivo he de resaltar la puntualidad de todos los alumnos; la mayoría llegaba a clase con 10-15 minutos de antelación, lo que está directamente relacionado con que se trata de un grupo de tarde, pues los problemas de cumplimiento en el horario de llegada a clase se centraban en los grupos de la mañana y estaban ligados a las dificultades de conciliación como ya señalé en apartados anteriores.

Deteniéndome en el nivel de comprensión de los alumnos, para valorar si este era el adecuado y les permitía seguir las clases e ir avanzando en los objetivos de aprendizaje, observé, y más tarde me confirmó mi tutora, que había 2 alumnos que no mostraban la cota de comprensión requerida para el nivel A1.2, lo que les dificultaba el seguimiento de la clase y por tanto la adquisición de los contenidos impartidos. Habían aprobado el nivel precedente, A1.1, con apenas un 5 y eran alumnos poco participativos que no se atrevían a preguntar dudas y aclaraciones por sí mismos, sino que requerían mucha atención y había que preguntarles constantemente para comprobar si todo estaba claro. Este ejemplo concreto cuestiona que en el apartado de evaluación final, cuando el resultado del examen es un aprobado muy justo, se valore más la decisión personal del alumno en cuestión que la del docente cuando este último

plantea la conveniencia de repetir nivel. Pues en caso contrario y como ha sucedido con los alumnos citados, arrastrarán carencias que cada vez en mayor medida limitarán su progreso en el aprendizaje de EL2.

Otro punto que creo importante resaltar es el del interés, la atención y participación en clase, que era en general alta, a excepción de 3 alumnos. Uno de ellos repetía curso porque no se presentó al examen (probablemente lo hubiera pasado) y durante esta edición le resultaban muchas cosas demasiado fáciles, distrayéndose e incluso en ocasiones mostrando una actitud algo desafiante. Otro de los alumnos, a quien pillé con dos chuletas en el examen, tenía una actitud muy variable. Así, frente a los días en los que presentaba una conducta pasota estaban aquellos en los que trabajaba de manera diligente y participaba activamente en la clase. El tercero de los alumnos se ausentaba con demasiada frecuencia y aunque justificaba las faltas no mostraba interés alguno. Se habló con él, sin éxito, en un intento de hacerle modificar su disposición hacia las clases y finalmente no se presentó al examen. Contactó más tarde con las profesoras, pero se decidió no volver a matricularle en los cursos. A los otros 2 estudiantes mencionados, tras pasar el examen y comunicar que querían seguir en el siguiente nivel, se les dio un toque de atención y se les comunicó que la profesora con la que estarían tenía constancia de las incidencias habidas, por lo que de no tomarse muy en serio las clases se les invitaría a abandonar el curso. Se les recuerda también el alto número de inmigrantes en lista de espera para acceder a los cursos y la oportunidad que supone poder participar en ellos (la lista de espera de esta última edición asciende a 203 alumnos entre todos los niveles).

El resto de los alumnos eran participativos y mostraban interés hacia las clases. Incluso muchas veces, mostraban su deseo de participar e intervenir más. Como ya he señalado, los grupos son muy numerosos, lo que no permite que los alumnos hablen e interactúen todo lo necesario. Cuando leíamos textos, por ejemplo, no todos podían hacerlo en voz alta y a veces se quejaban de no poder practicar este tipo de lectura todo lo que les gustaría. Y pasaba también en las presentaciones y corrección de actividades orales. Lo que viene a demostrar la conveniencia de bajar la ratio tal y como demandan las docentes.

## **6. Conclusiones**

Una vez concluido el análisis y discusión de resultados, paso a exponer las principales conclusiones de la investigación que tratan de dar respuesta a las preguntas planteadas en

torno a cuál es la situación actual de la enseñanza de EL2 a inmigrantes y refugiados que ofrece el Ayuntamiento de Alicante dentro del PPFPM.

Partiendo del objetivo general del programa, proporcionar una formación a inmigrantes de habla no hispana que englobe la enseñanza de español dentro de un marco intercultural y multicultural que facilite su integración en la sociedad de acogida, extraigo que se consiga, pero con resultados que admiten un gran margen de mejora y que la misma institución adjudicataria u otras futuras (puesto que este tipo de cursos se prevé tengan continuidad en la ciudad de Alicante) habrán de abordar para ofrecer una enseñanza de español de calidad que de manera eficiente y eficaz cumpla con los objetivos propuestos.

En primer lugar, un aspecto al que habría que atender, y que concluyo de las entrevistas y comentarios de mi tutora a lo largo del curso, es la contratación de los docentes. Actualmente, ninguna de las 3 profesoras, entre las cuales se hacen cargo de todos los grupos y todos los niveles, tiene un contrato superior a 20 horas. Una de ellas, está contratada 10 horas a la semana y las otras dos a 20. Jornadas insuficientes para un desarrollo eficaz de los cursos y para dar estabilidad económico-laboral a las docentes. Así, el aumento de las horas lectivas, reclamado por las profesoras y también por los alumnos, traería consigo una mejora tanto en la calidad de los cursos como en las condiciones laborales de las docentes.

Las entrevistas y la observación participante también muestran que los medios de los que dispone el programa para el desarrollo de los cursos son insuficientes. Se cuenta con buenas instalaciones e infraestructura, pero no con todos los recursos necesarios, especialmente a nivel tecnológico, y que todas las profesoras reclaman. Es, por tanto, necesaria una revisión previa de las aulas al inicio de los cursos para comprobar el funcionamiento de todos los recursos e instalaciones y cubrir las carencias que se detectaran a fin de que las docentes puedan realizar su trabajo en perfectas condiciones. Contar con instalaciones, materiales y recursos adecuados tanto desde el punto de vista del docente como del dicente, por todo lo que esto facilita y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sigue habiendo, como decía al principio de este trabajo, todavía hoy en día una subdotación de infraestructuras y recursos en instituciones y entidades que ofrecen cursos de español para inmigrantes tanto públicas como privadas. No obstante, la falta de materiales y recursos adecuados para impartir las clases, la tratan de suplir las profesoras con esfuerzo y dedicación personal incluso fuera de su jornada de trabajo.

Como se ha visto, aunque la coordinación entre las docentes es excelente y el trabajo en equipo extraordinario, lo que es clave en su labor diaria, no puede decirse lo mismo respecto a la coordinación con otras instituciones dedicadas también a la impartición de cursos de EL2, que es muy escasa, lo que puede restar eficiencia a su trabajo. El contacto y la coordinación con otras instituciones podría conllevar mejoras y facilitar su acceso a materiales, recursos, innovaciones metodológicas para trabajar más la interactividad en grupos tan numerosos, etc. En este punto, el de la coordinación con otros centros, cabe resaltar que apenas se ha avanzado respecto de lo que sucedía en el año 2010, tal y como recoge Sánchez Salmerón, y sigue siendo muy escasa la relación directa con ellos. Aunque probablemente esta labor debiera recaer en los responsables del programa y no tanto en sus docentes.

En cuanto a la formación del profesorado, la conclusión que se extrae es que el programa cuenta con buenas profesionales que tienen el perfil requerido para la enseñanza de EL2 y en este caso para inmigrantes y refugiados. Sí es cierto que una de ellas no cuenta con formación específica en enseñanza de EL2 y tampoco se encuentra realizando algún curso especializado. Pero todas tienen formación en lingüística y enseñanza de idiomas (incluyendo español) o en interculturalidad. Tienen también, aunque en algún caso no de manera oficial, experiencia en el campo de la educación y de la enseñanza del español y una competencia intercultural muy alta adquirida tanto en su formación específica en interculturalidad como en su experiencia laboral previa, o en trabajos con los que compaginan este (mediación intercultural en institutos) y la derivada de sus orígenes; las 3 profesoras son de origen extranjero y conocen en profundidad la lengua y cultura españolas además de la árabe, rusa y china respectivamente. En cualquier nivel, la enseñanza de EL2 requiere profesionales muy formados, pero además, este multilingüismo en las docentes aporta al programa, especialmente en los niveles iniciales, tiene una gran significación que se ve reflejada en cómo ayuda: a reducir el choque cultural, a que los alumnos con un escaso conocimiento del español ganen seguridad o a que disminuya su ansiedad hacia el aprendizaje de la L2. En definitiva, queda patente que el conocimiento de la lengua materna de los alumnos es muy beneficioso para el aprendizaje. A su vez, esta formación y competencia intercultural de las docentes, deriva en un importante desarrollo de la dimensión afectiva que también influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, ya que estos factores han influido positivamente, proporcionando a los alumnos motivación, interés y confianza. Todo ello supone un enorme avance si consideramos que apenas 8/9 años atrás el profesorado de este tipo de cursos consistía, en su casi totalidad, en docentes de educación primaria sin ninguna

especialización tanto en el ámbito de la enseñanza de EL2 a inmigrantes como en el de la interculturalidad.

Lo anterior viene a demostrar la importancia que la interculturalidad tiene y se le da dentro de este programa ya que el desarrollo de este aspecto conduce a que, a la vez que aprenden la lengua, los alumnos se adapten e integren en la nueva sociedad donde conviven numerosas culturas y se potencien así sus posibilidades de éxito en el país de acogida. Para ello, como se ha visto y en este caso se cumple, es necesario contar con un profesorado competente que trabaja la interculturalidad desmontando prejuicios e ideas preconcebidas entre alumnos de distintas nacionalidades con actividades en parejas mixtas y grupos en los que se evita el predominio de una lengua materna (ya que de otra manera se podría llegar a la exclusión de algunos alumnos dentro del grupo), hablando sobre semejanzas y diferencias entre sus culturas y la española en un entorno positivo, sobre situaciones por las que han pasado como inmigrantes o refugiados en España, sobre su religión, su gastronomía, sus familias... También en actividades fuera del aula como los *cafés en español* y las excursiones.

Respondiendo a la pregunta sobre la metodología, aunque las 3 profesoras afirman utilizar metodologías activas, participativas e interactivas en las que impera la comunicación, he observado que esto no es del todo cierto y a veces se cae en la utilización de la metodología más tradicional y algo “mecánica” al realizar algunas actividades. En muchas ocasiones esto no es del todo culpa del modo de trabajar de las profesoras, sino consecuencia de la ya tantas veces mencionada ratio de los grupos, que impide desarrollar las actividades de una manera mucho más dinámica e interactiva por la cantidad de tiempo que requerirían teniendo en cuenta el actual alto número de alumnos en el aula. Es decir, que bajar las ratios influiría muy positivamente en los resultados del trabajo diario en el aula, tanto el de los alumnos como el de las profesoras, quienes podrían poner en práctica adecuadamente las metodologías más activas, participativas y comunicativas.

Con relación al alumnado, parte fundamental de este estudio, se extrae que la mayor parte acude a los cursos de formación de español por motivos laborales, de estudio y para la obtención del informe favorable de arraigo. Otra de las principales razones es, según una encuesta facilitada por el programa, el ocio. Sin embargo, nadie dentro de mi grupo de estudio acudía a clase por este motivo, lo que parece indicar que quizás no todos son sinceros a la hora de responder este tipo de preguntas.

Respecto al perfil, se trata de alumnos relativamente jóvenes, con edades comprendidas entre los 28 y 38 años con predominio de mujeres y procedentes en su mayoría de Argelia, Rusia, Ucrania, China y Marruecos, nacionalidades que el programa ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar a los docentes por la importancia de conocer la lengua materna de los alumnos, y que como hemos visto, influye en el aprendizaje y en el proceso de integración.

El grado de aprovechamiento es alto, a pesar del importante porcentaje de faltas de asistencia (justificadas la mayor parte); tres cuartas partes de los alumnos matriculados superan los exámenes y pasa al siguiente nivel.

Por último, de las encuestas pasadas a los alumnos se extrae que en general están muy satisfechos, tanto del programa como de sus profesoras. Si bien señalan líneas de mejora con las que yo coincido:

- Ofertar más cursos por nivel y también más niveles.
- Aumentar el número de horas lectivas de cada curso.
- Mejorar la dotación de recursos y materiales.
- Realizar más horas de *cafés en español*, ya que en clase no hay tiempo para que hablen todo lo que les gustaría y en estos cafés pasan alrededor de dos horas hablando a la vez que practican los contenidos del curso. Además, es una de las partes de la lengua que más demandan por la utilidad práctica que tiene a la hora de desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Todo lo cual traería consigo un mayor grado de satisfacción a nivel de alumnos y docentes y mejoras en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con el presente estudio y posteriores conclusiones, he tratado de responder a una serie de preguntas que han ido mostrando cómo es la enseñanza de EL2 a inmigrantes y refugiados a través de una institución pública como es el Ayuntamiento de Alicante. Realizar un voluntariado durante los dos meses de duración de una de las ediciones de estos cursos en uno de los grupos me ha permitido conocer de cerca un tipo de docencia del español que prácticamente desconocía y he podido observar y obtener información de manera directa, y no solamente con las entrevistas realizadas a profesoras y coordinadora. Sin embargo, la investigación arroja también limitaciones. La observación y observación participante se ciñe a los 21 alumnos de un grupo de nivel A1.2 y al desempeño y manera de impartir las clases de

una de las 3 docentes. Por tanto, la información obtenida a través de las entrevistas ha podido ser comparada con lo que he observado en un solo grupo de alumnos y docente. Sería interesante observar clases de la misma docente en niveles superiores y también el trabajo del resto de profesoras para relacionar y contrastar sus métodos de trabajo, uso de recursos...

Por otro lado, este estudio se ha centrado únicamente en los cursos que se imparten en el CM de FPA del Ayuntamiento para conocer cómo es la enseñanza de EL2 a inmigrantes y refugiados a través de este tipo de instituciones. Así, para comparar resultados entre diferentes instituciones públicas, sería interesante tener en cuenta como una línea de investigación futura, analizar cómo es esta enseñanza, de qué profesorado e instalaciones dispone, cómo gestionan los recursos, con qué alumnado cuentan... en, por ejemplo, los Centros de Formación de Personas Adultas de Alicante, que aunque no dependientes del Ayuntamiento, sí lo son de otro organismo público como es la Consejería de Educación.

Con todo, otra posible línea de investigación podría consistir en estudios que atendieran al análisis de los programas de enseñanza de español a inmigrantes y refugiados que ofertan los ayuntamientos de la provincia de Alicante que tienen un mayor porcentaje de población inmigrante, con el fin de conocer puntos fuertes y aspectos a mejorar de cada uno para compartir cuanto se está haciendo bien y resulte positivo entre los participantes del estudio (para lo que se requeriría, por supuesto, cooperación y coordinación). Resultaría interesante también llevar a cabo un estudio en torno a la oferta y características de estos cursos que ofrecen los ayuntamientos de las ciudades capitales de provincia de la Comunidad Valenciana, Castellón, Valencia y Alicante y triangular los resultados obtenidos.

Para finalizar, espero que este trabajo haya servido para ofrecer una visión clara acerca de la enseñanza de español como L2 a través del Ayuntamiento de Alicante a los inmigrantes y refugiados que llegan a nuestra ciudad. Confío, además, en que las demandas enfocadas a mejorar la calidad y efectividad de los cursos sean tenidas en cuenta y, en definitiva, que este tipo de programas contribuya a la integración real de este colectivo.

## 7. Bibliografía

- Aguirre, C.; Hernández, M<sup>a</sup>.T.; Villalba, F. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- Cuesta, F e Ibarra, J. (2007). L2 en contextos educativos: Formación permanente del profesorado. *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, Linred* (Lingüística en la red), (5). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo6.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo6.pdf)
- Cunha, Irina da (2016). *El trabajo de Fin de Grado y de Máster. Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: UOC.
- Galindo Merino, M<sup>a</sup> Mar (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Logroño: ASELE.
- García Flores, C. (2009). *Retos en la enseñanza del español a inmigrantes adultos en Andalucía* (Trabajo de fin de máster). Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de [www.segundaslenguaseinmigración.es](http://www.segundaslenguaseinmigración.es)
- García Flores, C. (2014). *Factores que actúan en la enseñanza del español a inmigrantes adultos de habla no española en la provincia de Sevilla Exposición y reflexión*. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*. Recuperado de [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=263&Itemid=15](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=263&Itemid=15)
- García Parejo, I. (2004). “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1259-1278). Madrid: SGEL.
- García Parejo, I (2017). “Comunicación intercultural y enseñanza de ELE: ¿qué competencias para qué desafíos?” En Níkleva, D., *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 311-338). Bern: Peter Lang.
- Hernández, M<sup>a</sup>. T. y Villalba, F. (2000). 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. Recuperado de: [http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/laensenanzadelespanolainmigrantesyrefugiados.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/laensenanzadelespanolainmigrantesyrefugiados.pdf)
- Hernández, M<sup>a</sup>. T. y Villalba, F. (2003): “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”. En Sánchez Lobato, J., Sánchez Pérez, A., Santos Gargallo, I., Moreno García, I., Martín Peris, E., Alonso Belmonte, I.,

*Carabela 53. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes* (pp. 133-160). Madrid: SGEL. Recuperado de: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/enseanza2/analisisdescriptivohernandez.pdf>

Hernández, M<sup>a</sup>. T. y Villalba, F. (2004). “Español como segunda lengua en contextos escolares”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1225-1258). Madrid: SGEL.

Hernández, M<sup>a</sup>. T. y Villalba, F. (2009). Sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE). *Frecuencia-L*, (35), 58-62. Recuperado de: [https://dialnet.unirioja.es/servlet/listaautores?tipo\\_busqueda=REVISTA&clave\\_busqueda=11125&numero\\_autores\\_por\\_pagina=20&inicio=21](https://dialnet.unirioja.es/servlet/listaautores?tipo_busqueda=REVISTA&clave_busqueda=11125&numero_autores_por_pagina=20&inicio=21)

Luque Moya, J.A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? En *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (pp. 78-87). Instituto Cervantes: Universidad de Nápoles. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2015/09\\_luque.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf)

LLorente Puerta, M.J. (2018). Revisión literaria científica: 25 años del español (L2) para inmigrantes. En *Boletín ASELE*, (58), 43-71. Recuperado de: [http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/Boletin ASELE58\\_1\\_1.pdf](http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/Boletin ASELE58_1_1.pdf)

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL

Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, (7), 241-254. Madrid: Servicio De Publicaciones UCM. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/miquel.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)

Moreno, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5 (2), 67-89. Universidad de Alcalá.

Muñoz López, B. (2004). “La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1205-1224). Madrid: SGEL.

- Níkleva, D. (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Bern: Peter Lang.
- Níkleva, D. (2017). *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado del español como lengua extranjera*. Bern: Peter Lang.
- Níkleva, D. (2017). “El uso de la lengua materna en la clase de lenguas segundas y extranjeras y sus aplicaciones en la formación de los docentes”. En Níkleva, D., *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 45-75). Bern: Peter Lang.
- Noguera Juárez, M.P. (2010). *Análisis de la Enseñanza del Español para Inmigrantes Adultos Magrebíes en la Provincia de Granada. Elaboración de un Método de Español Básico* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Pastor, Cesteros, S. (2004). La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Métodos y aplicaciones de la lingüística* (pp. 519-530). Universidad de Santiago, Madrid: Arco.
- Pastor Cesteros, S. (2007). Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, Linred* (Lingüística en la red), (5). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de [http://www.linred.com/numero5\\_anexo1.html](http://www.linred.com/numero5_anexo1.html)
- Pastor Cesteros, S. (2008). Publicaciones sobre Segundas Lenguas e In-migración en España: estado de la cuestión. *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas*, (2). Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/investigaciones/Recursosbibliograficos.pdf>
- Pastor Cesteros, S. (2009). “Ofertas y programas de formación del profesorado para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes”. En Ballano, I. (ed.), *Lenguas, currículo y alumnado inmigrante: Perfil y formación del profesorado* (pp. 87-105). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pastor Cesteros, S. (2017). “Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Panorama actual y líneas de investigación”. En Olímpio de Oliveira Silva, M<sup>a</sup> E. y Penadés Martínez, I. (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la Lingüística y sus disciplinas* (pp. 175-194). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- Ríos Rojas, A; García Granados, D.; García García, P. (2007). El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes. *La enseñanza de segundas lenguas a*

- inmigrantes, Linred* (Lingüística en la red), (5). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo8.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo8.pdf)
- Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (eds.) (2008). *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de: [http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008\\_didactica.pdf?sequence=4](http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/128/2008_didactica.pdf?sequence=4)
- Sala Roca, J. y Arnau Sabates, L. (2014). *El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y check list para formular correctamente*. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2014/126350/Master\\_de\\_educacion\\_Preguntas\\_y\\_objetivos\\_de\\_investigacion\\_Orientaciones.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2014/126350/Master_de_educacion_Preguntas_y_objetivos_de_investigacion_Orientaciones.pdf)
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Ed: Síntesis.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gallardo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Salmerón, M.J. (2010). *La Enseñanza del Español a Inmigrantes Adultos en los Centros de Alicante* (Memoria de investigación del programa de doctorado). Universidad de Alicante.
- Stevick, E. *Success With Foreign Languages: Seven Who Achieved It and What Worked for Them*. (1990). Ed: Prentice Hall.
- Villalba Martínez, F. (2007). Presentación. *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, Linred* (Lingüística en la red), (5). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_presentacion.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_presentacion.pdf)
- Manifiesto de Santander (2004). La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. Conclusión del encuentro celebrado los días 10, 11 y 12 de septiembre de 2004 en Las Llamas. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm)
- Propuestas de Alicante (2006). II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes celebrado los días 20, 21 y 22 de octubre de 2006. Universidad

de Alicante. Recuperado de

<http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001). Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO París, 2 de noviembre de 2001.

Recuperado de:

[http://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura\\_10/spl\\_70/pdfs/30.pdf](http://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_70/pdfs/30.pdf)

ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Recuperado de:

[http://www.dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion\\_pc.jsp?sig=2952/2001&L=1](http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=2952/2001&L=1)

Consejo de Europa (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Webgrafía:

<https://www.foro-ciudad.com/alicante/alicante-alacant/habitantes.html#ExtranjerosEvolucion>

[www.todoele.net](http://www.todoele.net)

[www.profedelee.es/](http://www.profedelee.es/)

[www.cuadernointercultural.com](http://www.cuadernointercultural.com)

[www.sierrapambley.org/alumnos](http://www.sierrapambley.org/alumnos)

<http://lym.linguas.net/>

<http://www.aselered.org>

La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en el CVC:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/)

Curso de emergencia del Instituto Cervantes:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm)

Información sobre la guía *Horizontes. Español nueva lengua*:

[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/publicaciones\\_espanol/espanol\\_lengua\\_extranjera/horizontes.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/horizontes.htm)

Debate sobre *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*: <https://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

Guía de recursos didácticos de Hernández y Villalba publicada en el Centro Virtual Cervantes:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/debate/recursos.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/recursos.htm)

Proyecto Historias de debajo de la luna del CVC <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/>

Proyecto Interacciones del CVC: <https://cvc.cervantes.es/aula/matdid/oral/interacciones/>

CCSE: <https://exámenes.cervantes.es/es/ccse/examen>

DELE <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/cursos-y-recursos/cursos>

Dirección web de la *Liga Española de la Educación y la Cultura Popular*:  
<http://ligaeducacion.org/>

Entrevista a Jane Arnold (2014)

[https://lceseville.com/2014/05/05/entrevista\\_a\\_jane\\_arnold\\_los\\_factores\\_afectivos\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_una\\_lengua\\_extranjera/](https://lceseville.com/2014/05/05/entrevista_a_jane_arnold_los_factores_afectivos_en_el_aprendizaje_de_una_lengua_extranjera/)

[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2019/noticias/curso-espanol-reclusos-extranjeros.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/curso-espanol-reclusos-extranjeros.htm)

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo 1

Entrevista a la coordinadora de los cursos del Programa Permanente de Formación para de la Concejalía de Inmigración y Cooperación del Ayuntamiento de Alicante.

#### INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

1. ¿Desde cuándo se están impartiendo estos cursos a personas migradas? ¿Es un programa que sucede a otros de características similares?
2. ¿Cuál es el objetivo del Ayuntamiento respecto a los inmigrantes?
3. ¿Estos cursos cuentan con algún apoyo o ayuda? ¿En qué consiste esa ayuda?
4. ¿En qué centros se imparten los cursos?
5. ¿Cuentan con muchos o pocos profesores? ¿Cuántos tienen en total para llevar a cabo todos los cursos que oferta el programa? ¿Se trata de un profesorado permanente o cambia a menudo de curso en curso? ¿Desde cuándo trabajan? ¿Cuál es su procedencia? ¿Son voluntarios o existe contratación? ¿Qué tipo de contrato? ¿Qué formación tienen?
6. ¿Considera que la formación de los profesores de los cursos es adecuada? ¿Cómo ha ido cambiando el perfil de los profesores de español para inmigrantes contratados a lo largo de los años en este tipo de cursos? ¿Cuál cree que es la importancia de la formación de los profesores en otras lenguas además del español?
7. ¿Se organizan reuniones habituales entre profesores y coordinadores para analizar la marcha de los cursos?
8. ¿Existe coordinación con otros centros que ofrezcan cursos de español para inmigrantes? ¿En qué consiste esa coordinación?
9. ¿En qué se diferencian los cursos de español para personas migradas de la Concejalía de Inmigración de otros llevados a cabo por instituciones como el Proyecto Paloma, la Cruz Roja o los Centros Públicos de Formación de Personas Adultas?

## **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CURSOS: RECURSOS, NIVELES, DIFICULTADES Y LOGROS**

10. ¿Cuántos niveles ofrecen? ¿Cuántos grupos por nivel se organizan?
11. ¿Cuál es la duración de los cursos? ¿Cuántas horas semanales se imparten en cada uno? ¿Cuentan con más de un horario para cursos del mismo nivel? ¿Es posible elegir horario o solicitar un cambio de grupo?
12. ¿Para acceder a los cursos se requiere pasar alguna prueba de nivel? ¿En qué consiste esa prueba?
13. ¿Con qué infraestructura cuentan para desarrollar los cursos? ¿Cuál es el número, aforo y equipación de las aulas? ¿Tienen todas las aulas el mismo equipamiento?
14. ¿Hay suficientes materiales didácticos (manuales, lecturas graduadas, cuadernos de actividades, etc.)? ¿Se dispone de alguna biblioteca o sala a la que los estudiantes puedan acudir para consultarlos?
15. ¿Cuáles son las dificultades con las que os encontráis a la hora de organizar e impartir los cursos y los logros obtenidos?
16. ¿Cuál es la perspectiva de futuro de estos cursos ofrecidos por el Ayuntamiento dentro del Programa Permanente de Formación para Personas Migradas?
17. Además de estos cursos de español general para inmigrantes, ¿el programa oferta otro tipo de cursos de español para personas migradas? ¿Qué tipo de cursos?

## **INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNADO**

18. ¿Cuántos alumnos se han matriculados en esta edición 2018/2019?
19. ¿Tienen alumnos que no estén alfabetizados o lo estén en su lengua materna pero no conozcan el alfabeto latino?
20. ¿Qué nacionalidades predominan? ¿Y lenguas maternas?
21. ¿Cuál es la edad media de los estudiantes? ¿Tratan de organizar los cursos por edad y nivel o se atiende únicamente al nivel?

22. ¿Predominan hombres o mujeres?
23. ¿Qué nivel de estudios tienen?
24. ¿Los alumnos suelen continuar en cursos de niveles superiores una vez que los superan con éxito? ¿En qué porcentaje?
25. ¿Hacen algún tipo de seguimiento de la evolución del perfil del alumnado (características anteriormente mencionadas) en los últimos años?

**Entrevista al profesorado de los cursos del Programa Permanente de Formación para Personas Migradas de la Concejalía de Inmigración y Cooperación del Ayuntamiento de Alicante.**

**FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE**

1. ¿Cuál es su formación académica? ¿Y en docencia y, más específicamente, en Español como Lengua Extranjera?
2. ¿Tienes experiencia docente previa? ¿Y como profesora de español para inmigrantes? ¿Dónde? ¿En qué consistía tu trabajo?
3. ¿Segue formándose actualmente? ¿Qué tipo de formación?
4. ¿Compagina este trabajo como docente con otro?

**DOCENCIA EN EL PROGRAMA**

5. ¿Desde cuándo trabaja en este programa? ¿Siempre se ha encargado de los cursos de español general para inmigrantes? En caso de no ser así, ¿qué otros cursos ha impartido?
6. ¿Conocía este tipo de docencia y colectivo de alumnos previamente?
7. ¿Qué le motivó a trabajar aquí?
8. ¿Cuántos cursos y niveles está impartiendo en el programa?
9. ¿Se coordina y mantiene contacto con los docentes del resto de grupos y niveles?

10. ¿Tiene un horario de tutorías? En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana? ¿Está en contacto con los alumnos fuera del horario de las clases o de tutorías? De ser así, ¿Cómo se mantiene el contacto? ¿Cuáles son los principales motivos?
11. Te involucras con los alumnos al margen de los cursos (informar o aclarar dudas sobre otros cursos de formación, sobre ofertas de empleo, cuestiones de tipo personal...)? ¿O la relación está limitada a cuestiones de tipo lingüístico o derivadas y marcha de las clases?

### **CUESTIONES RELATIVAS A LOS ESTUDIANTES**

12. Tienes alumnos de diferentes edades (y niveles), con distintas motivaciones, y capacidad de aprender. ¿Cómo se enfrenta a la heterogeneidad de los grupos para aprovechar al máximo los cursos y centrar las clases en temas que puedan interesar a todos? ¿Cuáles son los puntos en común entre los estudiantes?
13. ¿Qué nacionalidades predominan en la clase y cuáles son las principales dificultades según la lengua de origen de los alumnos?
14. La mayoría de los alumnos son de origen árabe, chino y Europa del Este, ¿resulta fácil integrar ambos grupos? ¿Cómo se trata de trabajar la interculturalidad, cooperación y comunicación entre ellos?
15. ¿Habla la lengua de los estudiantes? ¿Es necesario o resulta útil hablar la lengua materna de los estudiantes y tener una lengua común en ciertos momentos del proceso de aprendizaje? ¿Cómo puede ayudar?

### **INFRAESTRUCTURA**

16. ¿Las instalaciones asignadas para realizar los cursos son las adecuadas? ¿Con qué recursos y materiales cuenta en el aula o aulas donde imparte las clases a sus grupos? ¿Son suficientes?
17. ¿Desde el programa se os facilita información, materiales, recursos on-line... para utilizar con vuestros alumnos?
18. Además del aula regular, ¿los alumnos tienen acceso a otras instalaciones en el centro, como biblioteca, sala de ordenadores, sala de estudio...?

## CURRÍCULUM, PROGRAMACIÓN Y METODOLOGÍA

19. ¿Los profesores seguís un currículum o planificáis las clases de manera diferente según el grupo de alumnos que tenéis? En caso de seguir un currículum, ¿quién se encarga de elaborarlo?
20. En clase utiliza el manual *Bitácora*? ¿quién elige el libro con el que se trabajará en las clases? ¿Cuánto tiempo llevan trabajando con estos libros? ¿Cada cuánto los cambian?
21. ¿Cree que podría ser útil trabajar con manuales específicos para inmigrantes, como *Encuentros*, de la Universidad de Alcalá de Henares, o el *Curso de Emergencia* del Instituto Cervantes?
22. ¿Cómo o con qué actividades y materiales complementa los contenidos del libro?
23. ¿Qué metodología/s sigue en las clases? ¿Se trabajan las 4 destrezas lingüísticas por igual o se fomenta más una que otra por algún motivo?
24. Específicamente, ¿qué actividades o ejercicios se llevan a cabo para trabajar cada una de las destrezas? De todas ellas, ¿Cuáles percibe más motivadoras para los estudiantes? ¿Organiza a menudo actividades en grupo o por parejas? ¿Cómo son recibidas por los estudiantes?
25. Teniendo en cuenta los beneficios de las Nuevas Tecnologías, especialmente para aprender lenguas extranjeras, ¿qué uso se les da en los cursos que está impartiendo?
26. ¿Se organizan actividades fuera de las aulas? En caso de ser así, ¿qué tipo de actividades son? ¿Contribuyen al aprendizaje de la lengua? ¿Crees que ayudan a fomentar la integración entre alumnos y de estos en una nueva cultura? ¿Son obligatorias u opcionales?
27. ¿Se mandan tareas a los estudiantes para que las hagan en casa y continúen aprendiendo autónomamente? ¿Son serios cumpliendo las fechas de entrega de las tareas?
28. ¿Es estricta con la asistencia? ¿Hay normas o límite de ausencias? ¿Hay mucho absentismo en las clases? ¿Son puntuales los alumnos?

29. ¿Se hace algún examen de aprovechamiento al final del curso que determine si los alumnos han alcanzado el nivel? ¿En qué consiste? ¿ Se evalúan todas las destrezas? ¿Con qué dificultades os encontráis los docentes a la hora de evaluar y decidir si los alumnos pasan o no al siguiente nivel? ¿O es el examen determinante para pasar o repetir el curso?
30. En general, ¿con qué tipo de dificultades os encontráis en el día a día de las clases?
31. Por último, ¿cómo valoraría el funcionamiento de estos cursos y la labor que lleva a cabo en el programa?¿Qué logros destacaría? ¿Cuál es la parte más satisfactoria?
32. ¿Tiene alguna sugerencia que crea que puede conducir a una mejora de las clases?
33. ¿Qué futuro ve en la docencia de español a inmigrantes? ¿Y a través de las instituciones públicas?

**8.2. Anexo 2**

Plantilla de observación de las clases durante el voluntariado.

**PLANTILLA DE OBSERVACIÓN**

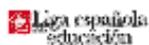
	Asiste regularmente a las clases	Es puntual	Está atento, sigue la clase y muestra interés	Su nivel de comprensión es adecuado al nivel.	Participa en las actividades	Interactúa en las actividades por parejas y en grupo	Emplea la lengua meta en el desarrollo de las clases	Muestra una actitud positiva en las presentaciones orales	Entrega los deberes en la fecha señalada
Alumno 1									
Alumno 2									
Alumno 3									
Alumno 4									
Alumno 5									
Alumno 6									
Alumno 7									

Alumno 24																			
Alumno 25																			
Alumno 26																			
Alumno 27																			

Fecha	
Notas	
Preguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es suficiente y similar la participación para todos los alumnos?</li> <li>- ¿Qué dificultades ha tenido el alumnado? ¿Cómo se han resuelto?</li> </ul>

### 8.3. Anexo 3

Examen de aprovechamiento A1.1 para sinohablantes.



Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Examen Final A1.1 Sinohablantes

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_

#### Comprensión Oral TOTAL 20 PUNTOS

Tarea 1. Después de escuchar el audio pon una X en la casilla V si es verdadera o F si es falsa. 10 puntos

	V	F	Prof.
1. Quique no es español			
2. Los padres de Quique trabajan juntos.			
3. Quique no tiene hermanos.			
4. Raquel es la hermana mayor de Quique.			
5. Los abuelos de quique no viven en la ciudad.			
6. A Quique le gusta mucho visitar a sus abuelos.			
7. A los abuelos les gustan mucho los animales.			
8. A Quique le gusta comer naranjas.			
9. A él le encantan los animales.			
10. Los sábados y los domingos hacen deporte.			
11. Los abuelos de Quique ya no trabajan, están jubilados			

<https://www.recursossep.com/2017/08/14/presentacion-para-el-primer-dia-de-clase-expresion-oral-y-escrita/>

Tarea 2. Escucha el audio y elige la opción correcta. 10 Puntos

1. ¿A qué hora se levanta (ella)?
  - a. De 9:00 a 13:30
  - b. De 9:30 a 13:00
  - c. De 9:30 a 13:30
2. ¿Qué hace (ella) después de levantarse?
  - a. Toma el desayuno.
  - b. Se peina.
  - c. Se ducha.
3. ¿Qué desayuna (ella)?
  - a. Un café con leche y una tostada muy grande.
  - b. Un café solo y una tostada con pepinos.
  - c. Una tostada y café solo.
4. ¿Qué hace (ella) antes de coger el autobús?
  - a. Cantar canciones.
  - b. Lavarse los dientes.
  - c. Ducharse.
5. ¿Desde qué hora hasta qué hora tiene clases?
6. ¿Dónde almuerza?
  - a. En un restaurante.
  - b. En un bar.
  - c. En una columna.
7. ¿Con quién almuerza?
  - a. Con Rosa.
  - b. Con un amigo.
  - c. Con unos amigos.
8. ¿Le gusta el deporte?
  - a. No, le gusta comer.
  - b. Sí, también hace deporte.
  - c. Sí, pero no hace deporte.
9. ¿Qué suele hacer antes de dormir?
  - a. Nada.
  - b. Escribir poemas
  - c. Leer un libro.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Comprensión Escrita TOTAL 27 PUNTOS

Tarea 1 Después de leer el texto pon una "V" las frases correctas y una "F" las frases incorrectas. 12 PUNTOS

UN DÍA NORMAL EN LA VIDA DE CARLOS

Carlos es un chico español que vive con unos amigos en Salamanca. Tiene 20 años y es estudiante de matemáticas. Es una persona muy disciplinada, demasiado creen sus compañeros de piso. Hace todos los días lo mismo: por la mañana se despierta a las siete y media, pero no se levanta nunca hasta las ocho en punto porque le gusta leer un poco en la cama. Primero se ducha y se afeita, una vez a la semana. Luego se lava los dientes, se viste y desayuna: un café con leche y tostadas. A las ocho y media sale de casa y coge el autobús para ir a la facultad.

Siempre va a clase en autobús. Las clases empiezan a las nueve y terminan a las dos en punto. Después de clase come con algunos amigos en el comedor universitario y a veces estudian juntos en la biblioteca. Antes de volver a casa compra en un supermercado todo lo que necesita. Algunos días, cuando tiene tiempo, hace un poco de deporte por la tarde: le gusta pasear en bici por un gran parque que hay cerca de su casa. Todas las noches cena en casa con sus compañeros de piso. Después de cenar ve un poco la tele o navega por Internet. Todas las noches se acuesta a las doce o a las doce y media.

Los sábados y los domingos por la mañana juega al baloncesto en un equipo profesional y por la noche sale de copas con sus amigos. Carlos es una persona simpática, pero demasiado disciplinado.

<https://marcoele.com/descargas/10/blanco-habitos.pdf>

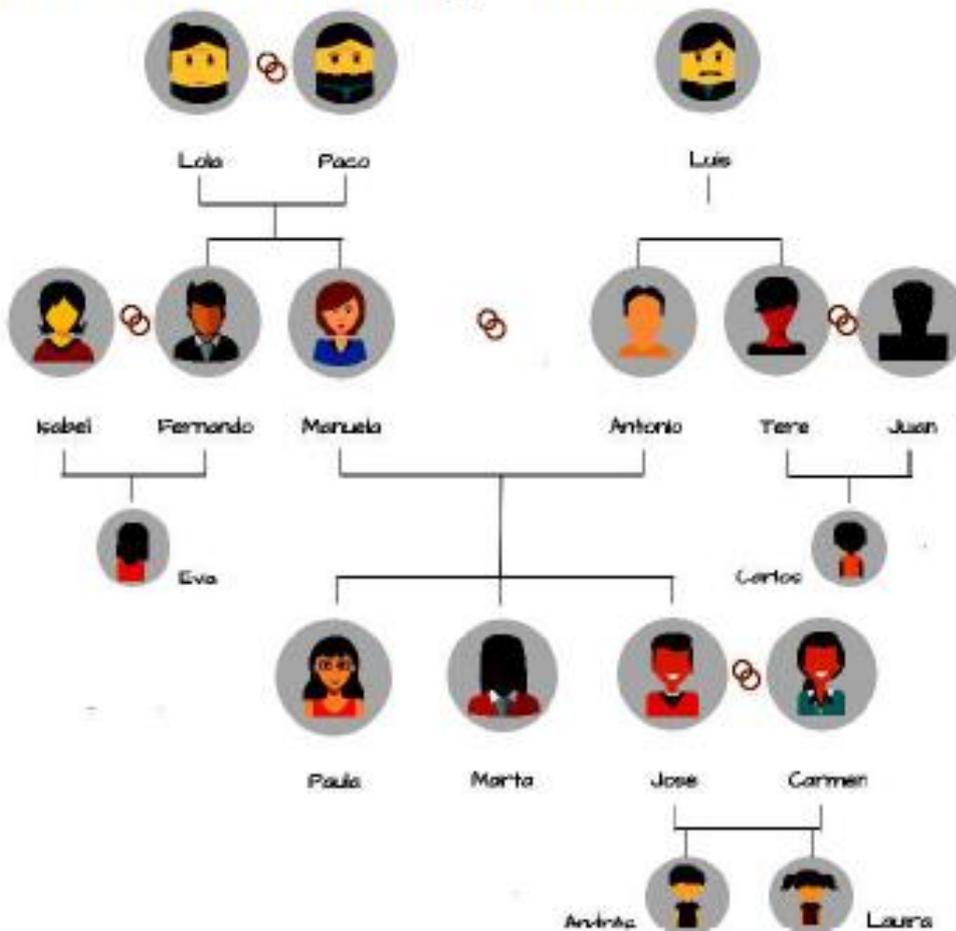
	V	F	Prof.
1. Carlos comparte piso con unos amigos.			
2. Carlos es un estudiante universitario.			
3. Carlos después de despertarse lee media hora en la cama.			
4. Carlos no suele coger el transporte público para ir a la Universidad			
5. Carlos tiene cinco horas de clase por las mañanas.			
6. Antes de comer suele ir con los amigos a la biblioteca para estudiar.			
7. Después de la universidad hace la compra.			
8. Hace deporte todas las tardes en el gran parque.			
9. Por las noches cena en casa con sus compañeros de piso.			
10. Antes de dormir suele leer un poco.			
11. Los fines de semana hace deporte.			
12. Por las noches le gusta tomar una copa de vino.			

Tarea 2 Elige la respuesta correcta según los enunciados:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Ana es una chica muy trabajadora, no le gusta arreglarse, pero hoy ... muy guapa con esa chaqueta roja. | c. es                                  |
| a. lleva   | d. viste                               |
| b. está  | 2. A: ¿De quién es esa foto? B: Es ... |
|  | a. mío                                 |
|  | b. mi                                  |

- c. mía  
d. mis
3. ¿Qué tiempo hace hoy?  
a. es buen tiempo  
b. hace buen tiempo.  
c. hace 28 grados  
d. hay nubes
4. A: ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?  
B: Me ... mucho leer, dibujar y cocinar.  
a. gusta  
b. gustan  
c. gustar  
d. gusto
5. A: ¿Qué os gusta comer? B: Nos ... la paella y la tortilla española.  
a. gusta  
b. gustan  
c. gustar  
d. gustamos
6. A: ¿De quién es ...? B: Eso es ...  
a. este / nuestro  
b. Estos / nuestros  
c. esto / nuestros  
d. esto / nuestro
7. ¿A qué hora tenéis clase de español?  
a. Desde las 9:30 hasta las 11:00  
b. Hasta las 11:00  
c. Las 9:30  
d. De 9:30

**Tarea 3 Rellena los huecos con las opciones dadas**



- A. Abuelo      D. prima      G. primo      J. cuñados      M. tío  
B. tía          E. nietos      H. suegro      K. tíos          N. nuera  
C. cuñada      F. hermano    I. sobrinos    L. yerno

- Paula, Marta y Jose son los \_\_\_\_\_ de Luis, Lola y Paco.
- Carlos es el \_\_\_\_\_ de Paula, Marta y Jose.
- Luis es el \_\_\_\_\_ de Manuela.
- Isabel es la \_\_\_\_\_ de Lola y Paco.
- Isabel, Tere y Juan son los \_\_\_\_\_ de Manuela.
- Tere y Juan son los \_\_\_\_\_ de Paula, Marta y Jose.
- Juan es el \_\_\_\_\_ de Luis de Manuela y Antonio.
- Eva y Carlos son los \_\_\_\_\_ de Antonio.



## Expresión Oral

### Presentarse a ti misma/o

- Nombre y apellidos
- Edad
- Nacionalidad
- Residencia
- Trabajo / oficio
- Idiomas
- Familia
- Hobbies
- Actividades diarias
- Otros 其它

Transcripción de los audios

[https://es.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/mi\\_familia/familia-principiante-](https://es.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/mi_familia/familia-principiante-)

Nombre

Expresión escrita  
 Presentación personal

■ Lee la historia de Quique



Hola, me llamo Quique tengo seis años y vivo en Sevilla. Mi casa está en la calle Naranjos número 18. En mi familia comos 4 personas: mi papá se llama Miguel y es taxista, mi mamá se llama Julia y es abogada. Además tengo una hermana pequeña que se llama Raquel y tiene 5 años.

Los fines de semana me gusta ir a ver a mis abuelos Gerardo y Josefa. Ellos viven en un cortijo en el campo. Tienen bastantes animales: caballos, vacas, gallinas y conejos. A mi hermana y a mí nos gusta mucho jugar con ellos y cuidarlos. ¡Es genial!

[preal/70096](https://www.recursosep.com/2017/08/14/presentacion-para-el-primer-dia-de-clase-expresion-oral-y-escrita/)

<https://www.recursosep.com/2017/08/14/presentacion-para-el-primer-dia-de-clase-expresion-oral-y-escrita/>

Todos los días mi despertador suena a las 7 de la mañana, pero me levanto a las 7 y media. Después me ducho rápidamente y me visto. Desayuno un café solo muy grande y una tostada, y luego me peino y me maquillo mientras canto una canción de amor. Inmediatamente me lavo los dientes y vengo a la escuela en autobús. A las 9 y media empiezo las clases y termino a la 1 y media. Normalmente almuerzo en el bar "Las Columnas" mientras hablo con mis amigos. A las 8 hago deporte con mi amiga Rosa y después ceno y veo la televisión o escribo un poema. A las doce y media me acuesto, leo un poco y me duermo profundamente hasta el día siguiente.

<https://www.ticele.es/podcast-un-dia-en-la-vida-de/>

CO <https://www.ticele.es/podcast-un-dia-en-la-vida-de/>



Examen de aprovechamiento A1.1 (grupos mixtos: marroquíes, argelinos, rusos, ucranianos, georgianos, libaneses...).

# EVALUACIÓN

## UNIDADES 1, 2 Y 3

NOMBRE DEL ALUMNO	FECHA	PUNTUACIÓN
		/100

### COMPRENSIÓN AUDITIVA

A  1

/20

Laura estudia en Madrid y ha comprado cinco regalos para su familia. Escucha esta conversación y escribe para quién es cada regalo, pero atención: en las imágenes hay tres regalos más.



Un abanico para su



Una taza del Real Madrid para su



Una postal del Retiro para su



Una caja de bombones para su



Una novela de Miguel Delibes para su



Un CD de Shakira para su



Unos zapatos de flamenco para su



Una paellera para su

## COMPRENSIÓN DE LECTURA



/10

Lee las presentaciones que estos estudiantes hacen en un foro para estudiantes extranjeros en Málaga y completa las frases con los nombres de las personas que tienen cosas en común.

- 1..... y ..... tienen la misma edad.
- 2..... y ..... estudian español por su trabajo o sus estudios.
- 3..... y ..... quieren viajar a Latinoamérica.
- 4..... y ..... aprenden español para escuchar música en español.
- 5..... y ..... son del mismo país.

Conecta-T

RE: estudiantes de español en Málaga



¡Hola! Me llamo Kurara, soy una chica de Japón y tengo 24 años. Estudio español porque soy traductora; también hablo inglés e italiano. Tengo un hermano pequeño.

RESPONDER



¡Hola a todos! Me llamo Stefanie y soy alemana. Tengo 22 años y aprendo español porque estudio Turismo. Mi ciudad favorita es Buenos Aires y quiero vivir allí un año.

RESPONDER



Me llamo Matthew y soy de Londres, pero mi madre es chilena. Tengo 19 años y estudio español para visitar a mis abuelos, que viven en Santiago de Chile.

RESPONDER



¡Hola, soy Phuong, de Vietnam! Tengo 21 años. Toco la guitarra y estudio español para cantar las canciones de Enrique Iglesias; ¡soy su fan número uno!

RESPONDER



¿Qué tal? Me llamo Ben y soy inglés. Tengo 21 años y hablo francés e italiano. Estudio español para viajar por España.

RESPONDER



¡Hola! Mi nombre es Vincenzo, soy italiano y tengo 23 años. Quiero mejorar mi español y busco gente para hacer un intercambio de conversación. Me encanta el pop español y quiero entender las canciones.

RESPONDER

## EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS

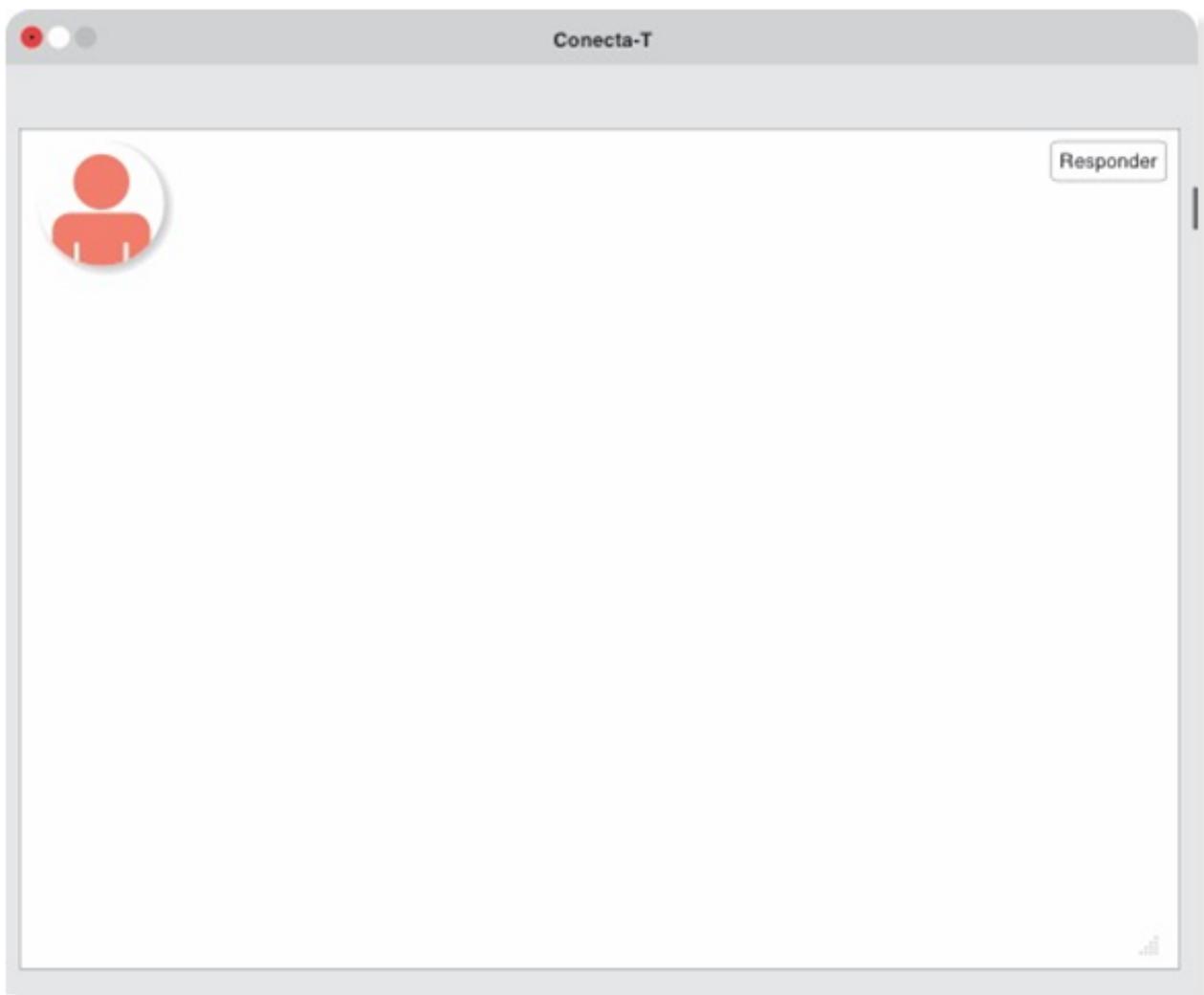


/20

Imagina que también eres nuevo en la ciudad y que buscas amigos. Elige a una de las personas del apartado B y responde a su mensaje.

Debes redactar un texto de entre 30 y 40 palabras en el que tienes que:

- saludar a la persona a quien escribes;
- presentarte con tu nombre, edad y profesión;
- decir de dónde eres y dónde vives;
- explicar por qué aprendes español.



## TEST

/30



<p><b>1.</b> — ..... Anna, ¿y tú? — Yo, Jennifer. a. Estoy b. Me llamo c. Soy de</p> <p><b>2.</b> ¿.....eres? a. Dónde b. Por qué c. De dónde</p> <p><b>3.</b> ¿.....trabajas? a. Dónde b. De dónde c. Qué</p> <p><b>4.</b> ¿Cuántos años.....? a. tienes b. eres c. estás</p> <p><b>5.</b> — Mi teléfono es el seis, cero, nueve, quince, noventa, setenta y tres. — .....¿es así? a. 609-50-90-73 b. 609-15-90-73 c. 609-15-90-63</p> <p><b>6.</b> ¿Tus padres.....español? a. habláis b. hablan c. habla</p> <p><b>7.</b> — ¿.....se llama tu país en español? — Alemania. a. Cómo b. Qué c. Cuál</p>	<p><b>8.</b> — ¿Cuánto cuesta esta botella de vino? — ..... a. 1 litro b. 4 euros c. 100 gramos</p> <p><b>9.</b> ¿.....lenguas hablas? a. Cuál b. Cuáles c. Qué</p> <p><b>10.</b> ¿.....es la capital de Argentina? a. Quién b. Cuál c. Qué</p> <p><b>11.</b> Hablo inglés.....mi madre es americana. a. porque b. para c. por</p> <p><b>12.</b> Necesitamos.....bote de aceitunas. a. unas b. un c. una</p> <p><b>13.</b> .....casa es de mis abuelos. a. Este b. Esta c. Esto</p> <p><b>14.</b> — ¿Qué es.....? — Es jamón serrano, ¿nunca lo has probado? a. esta b. Este c. esto</p>	<p><b>15.</b> Quiero comprar una lata.....aceite de oliva. a. con b. de c. Ø</p> <p><b>16.</b> .....ciudad interesante es Santiago. a. Una b. Un c. Uno</p> <p><b>17.</b> Malena es hija.....actor Héctor Alterio. a. de un b. de c. del</p> <p><b>18.</b> Carlos y yo somos hermanos y.....padres se llaman Juan y Elena. a. sus b. vuestro c. nuestros</p> <p><b>19.</b> Alberto es mi abuelo y yo soy su..... a. cuñada b. nieta c. hija</p> <p><b>20.</b> — ¿.....es Javier Bardem? — Es un actor español. a. Quién b. Cómo c. Cuál</p>
--	--	---

21.

- ¿..... es?  
 — Son las tres y cuarto.  
 a. Qué hora  
 b. A qué hora  
 c. Cuál hora

22.

- Tengo clase de español  
 ..... la mañana.  
 a. para  
 b. por  
 c. cada

23.

- ¿A qué hora empieza la clase?  
 — .....  
 a. Las diez  
 b. A las diez  
 c. De las diez

24.

- En España, normalmente,  
 ..... cena a las diez de la noche.  
 a. se  
 b. Ø  
 c. la

25.

- A qué hora ..... levantáis en verano?  
 — Muy tarde, a las once o doce.  
 a. Ø  
 b. os  
 c. se

26.

- La Sagrada Familia ..... en Barcelona.  
 a. es  
 b. está  
 c. hay

27.

- Juan ..... Ernesto son hermanos.  
 a. y  
 b. e  
 c. o

28.

- Marta ..... Irene son las mejores amigas de mi hermano Luís.  
 a. y  
 b. e  
 c. o

29.

- ¡Qué faldas tan bonitas! ¿..... te gusta más, la roja o la amarilla?  
 a. Qué  
 b. Cuál  
 c. Cómo

30.

- Por las mañanas Julia primero ..... peina. Le gusta peinarse.  
 a. me  
 b. te  
 c. se

Examen nivel A1.2 (grupos mixtos: marroquíes, argelinos, rusos, ucranianos, georgianos...)

1. Completa con a mí también, a mí tampoco, a mí sí, a mí no, yo también, yo tampoco, yo no, yo sí.

1. Me gusta mucho la comida italiana.

—..... Sobretudo la pasta al horno.

2. No me gusta nada la última película de Woody Allen.

—..... Es muy aburrida.

3. Me encanta el cine japonés.

—..... Me parece muy aburrido.

4. Me interesan mucho las culturas asiáticas.

— .....por eso estudio en la Casa Asia.

5. No me gusta nada el novio de Laura.

—..... es muy simpático.

6. No me interesan los museos de arte antiguo.

—.....prefiero los de arte moderno.

7. No como carne de ternera

—..... dos veces a la semana

8. Preparo comida de otros países

—.....solo preparo comida española

9. Como demasiados huevos

—.....todos los días

10. No tomo bastante fruta

—..... Tengo que tomar más fruta

2. Completa con los verbos regulares o irregulares del pretérito perfecto

1. (*jugar/nosotros*) ..... al fútbol.
  2. ¿Qué nota (*sacar/tú*) ..... en el examen?
  3. ¿(*comer/vosotros*.....)ya?
  4. yo (*tocar*)..... la guitarra esta semana.  
...
  5. El árbitro (*pitar*).....el final del primer tiempo.
1. El grupo (*volver*) .....de su gira americana.
  2. Te (*decir/yo*) .....cien veces que vengas.
  3. Esta mañana no (*hacer/nosotros*) .....las camas.
  4. Los comercios (*abrir*) ..... a las diez.
  5. Alberto (*imprimir*) ..... sus apuntes esta tarde

3. Completa con Ir a + Infinitivo

4. El piso (*estar*) .....disponible a partir del 1 de marzo.
5. Los trabajadores (*convocar*.....) una huelga.
6. Ahora mismo (*yo/hacer*).....la maleta.
7. ¿Cuándo (*tú/limpiar*) ..... el polvo de tu habitación?
8. Mañana (*nosotros/vender*)..... todos los trastos en el mercadillo

## COMPRENSIÓN AUDITIVA

A  6

/20

Nerea y Miguel están haciendo un *casting* para una película. Escucha la conversación y completa las fichas con la información de los actores que necesitan. Vas a escuchar la grabación dos veces.

### PAPEL *Protagonista*

- Hombre  Mujer  5. Tipo de pelo: \_\_\_\_\_
- Edad: ..... Largo  Corto   
..... Rizado  Liso
- Color de ojos: .....
- Color de pelo: .....
- Otras características: .....

### PAPEL *Hijo*

- Hombre  Mujer  5. Tipo de pelo: \_\_\_\_\_
- Edad: ..... Largo  Corto   
..... Rizado  Liso
- Color de ojos: .....
- Color de pelo: .....
- Otras características: .....

### PAPEL \_\_\_\_\_

- Hombre  Mujer  5. Tipo de pelo: \_\_\_\_\_
- Edad: ..... Largo  Corto   
..... Rizado  Liso
- Color de ojos: .....
- Color de pelo: .....
- Otras características: .....

### PAPEL *Madre*

- Hombre  Mujer  5. Tipo de pelo: \_\_\_\_\_
- Edad: ..... Largo  Corto   
..... Rizado  Liso
- Color de ojos: .....
- Color de pelo: .....
- Otras características: .....

## EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

D 

/20

De turismo por tu país.

Imagina que tu profesor quiere visitar tu país. Habla sobre:

- Dónde está y cómo es
- Qué clima tiene
- Qué cosas hay que visitar
- Comidas típicas
- Qué ciudades recomiendas visitar y por qué



## COMPRENSIÓN DE LECTURA



/20

Estas personas están haciendo un curso de español en diferentes ciudades de España. Lee los textos sobre su rutina diaria y escribe dónde está estudiando español cada uno.

Información Turística		
<p><b>Valparaíso</b> <b>Chile</b></p>  <p>Es conocida como la Capital Cultural de Chile. En su centro histórico, declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco, puedes visitar museos, centros culturales, bares... La mayoría de los lugares turísticos se descubren a pie, subiendo y bajando escaleras, caminando por calles estrechas y explorando todos los rincones. Entre los lugares más visitados se encuentra la casa museo de Pablo Neruda y su impresionante puerto. La mejor época para visitar la ciudad es de diciembre a marzo, ya que hace bastante calor y además hay fiestas en la ciudad como el Año Nuevo o el Carnaval Cultural.</p>	<p><b>Cartagena de Indias</b> <b>Colombia</b></p>  <p>Ciudad situada a orillas del mar Caribe, con kilómetros de playas, imponentes murallas, coloridas casas coloniales y una rica y variada vida cultural y nocturna. Su centro histórico es Patrimonio de la Humanidad. La temperatura media durante todo el año es de 25°C, pero no es recomendable viajar durante el periodo de lluvias (septiembre-octubre). Los precios son más altos en diciembre, enero, junio, julio y Semana Santa.</p>	<p><b>Granada</b> <b>España</b></p>  <p>Situada en el sur de España, en Andalucía, ha sido un importante centro cultural durante siglos y actualmente tiene una amplia agenda cultural y de ocio: festivales de música, ciclos de cine y teatro, exposiciones, etc. Miles de turistas visitan La Alhambra cada año. Es recomendable comprar las entradas por internet para evitar las colas. El Albaicín, el barrio más característico de la ciudad, ofrece un agradable paseo en el que se pueden visitar iglesias, casas y otros monumentos. Playas de aguas cristalinas a pocos kilómetros de la ciudad. En invierno se puede disfrutar de la nieve en Sierra Nevada.</p>



**María y Fernando**

Fecha del viaje: diciembre 2016

Hemos andado mucho por toda la ciudad y hemos descubierto sitios impresionantes. Además, el tiempo ha sido estupendo: calor, calor y calor.  
¡Maravillosas las celebraciones del 1 de enero!

Han estado .....



**Ana y Santi**

Fecha del viaje: enero 2016

Cuando viajamos, además de ver los monumentos importantes nos gusta conocer la cultura del país. Y esta ciudad es perfecta: hemos visto películas, obras de teatro, hemos ido a conciertos...  
Desde lo alto de la ciudad se pueden ver las montañas nevadas, ¡pero hace mucho frío!

Han estado .....



**Belén**

Fecha del viaje: octubre 2016

¡Me encantó su centro histórico y sus preciosas plazas y casas! Bares y restaurantes abiertos hasta muy tarde. Lo único malo es que ha llovido bastante y no he podido bañarme en sus maravillosas playas. Hoteles a buenos precios.

Ha estado .....



**Arturo y Manu**

Fecha del viaje: agosto de 2016

Ciudad muy bonita, pero hemos tenido que esperar durante horas para comprar una entrada para el monumento más famoso de la ciudad. ¡Y qué calor! ¡39°C de media! ¡Y sin playa dentro de la ciudad! Una de las mejores experiencias: los conciertos en la calle.

Han estado en .....

## EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS



/20

Responde a este correo electrónico que te ha enviado Sergio.

Correo electrónico

De: **Marta** <martarruqito@difu.com>  
Para: **Sergio** <sergiolopez@difu.com>  
RE: ¡Me voy de vacaciones!

---

De: Sergio <sergiolopez@difu.com>  
Para: Marta <martarruqito@difu.com>  
Asunto: ¡Me voy de vacaciones!

¡Hola, Marta!

¿Qué tal? Yo muy bien, estoy preparando mis próximas vacaciones y no sé dónde ir. Tú trabajas en una agencia de viajes, ¿verdad? ¿Puedes recomendarme algún lugar?

Un abrazo,  
Sergio

Examen nivel A2.1 (grupos mixtos: marroquíes, argelinos, rusos, ucranianos, georgianos...).

NOMBRE DEL ALUMNO	FECHA	PUNTUACIÓN
		/100

## COMPRESIÓN AUDITIVA

A 1-5

/20

Vas a escuchar a cinco personas que hablan del objeto más importante en su vida, sin nombrarlo. Escucha sus testimonios y marca de qué hablan en cada caso.

1)



a.



b.

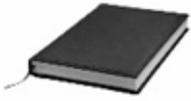


c.

2)



a.



b.



c.

3)



a.



b.



c.

4)



a.



b.



c.

5)



a.



b.



c.

## COMPRENSIÓN DE LECTURA



/20

Lee la biografía de la periodista y escritora Maruja Torres. Después, marca la frase de cada serie que no se corresponde con la información que aparece en el texto.



Maruja Torres nació en Barcelona en 1943. Aunque no estudió Periodismo, a los 19 años consiguió un puesto de secretaria en el periódico *La Prensa*. Allí aprendió el oficio de periodista y logró publicar sus primeros artículos.

En Barcelona trabajó en prensa del corazón y en *Fotogramas*, una revista especializada en cine. En esta publicación, Maruja escribió por primera vez sobre cine, una de sus grandes pasiones.

En 1981 dejó Barcelona y se trasladó a Madrid. Allí empezó a trabajar para el periódico *El País*, en la sección de cultura.

En 1986 publicó su primer libro, *¡Oh es él! Viaje fantástico hacia Julio Iglesias*.

En 1989 escribió, en colaboración con el director de cine valenciano Carles Mira, el guion de la conocida película *Los reyes del mambo*.

Maruja ha sido corresponsal de guerra en Líbano, Panamá e Israel. En Panamá vio morir a su compañero fotógrafo Juantxu Rodríguez a manos del ejército de Estados Unidos.

En 2000 recibió el Premio Planeta por la novela *Mientras vivimos*.

El 6 de enero de 2009 ganó el Premio Nadal con la novela *Esperadme en el cielo*, de carácter autobiográfico, en la que se encuentra con dos grandes amigos, ya fallecidos, que fueron dos pilares importantes en su vida: Terenci Moix y Manuel Vázquez Montalbán.

Desde el 25 de octubre de 2013 escribe su columna de opinión en *eldiario.es*.

### 1. Maruja Torres...

- a. estudió Periodismo en Barcelona.
- b. no tiene formación universitaria como periodista.
- c. ha sido secretaria y periodista en *La Prensa*.

### 2. Maruja Torres...

- a. se trasladó a Madrid después de publicar su primer libro.
- b. escribió sus primeros trabajos como periodista en Barcelona.
- c. escribió sus primeros artículos relacionados con el cine en Barcelona.

### 3. Maruja Torres...

- a. tiene experiencia profesional en el ámbito periodístico, en el literario y en el cine.
- b. no tiene experiencia como periodista de conflictos bélicos.
- c. ha trabajado como guionista de cine.

### 4. Maruja Torres...

- a. ha ganado varios premios literarios.
- b. ha ganado varios premios por su trabajo como periodista.
- c. recibió un premio por la novela *Mientras vivimos*.

### 5. Maruja Torres...

- a. dejó de escribir para *eldiario.es* en 2013.
- b. sigue dedicándose al periodismo.
- c. trabaja para el periódico *eldiario.es*.

## EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS



/20

Vives en Barcelona y buscas un compañero para compartir tu piso. Escribe un anuncio para la web compartomicasa.com con la siguiente información:

- saludo y presentación
- cómo es el piso
- cómo es la zona donde está situado
- cómo es la habitación que alquilas
- cuánto es el alquiler
- cómo pueden contactar contigo
- despedida

Número de palabras: entre 70 y 80

The image shows a screenshot of a web browser window titled "Conecta-T". The window contains a large, empty white rectangular area, likely a text input field for writing an advertisement. In the top-left corner of this area is a blue circular icon representing a user profile. In the top-right corner of the area is a button labeled "Responder".

## EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES



/20

Mira estos tres anuncios y escoge uno para pasar tus vacaciones. Explica:

- a qué lugar te gustaría ir y por qué
- qué ventajas y desventajas tiene cada uno de los lugares de vacaciones

### 1) Camping en el Parque Natural de Ordesa, en los Pirineos



### 2) Apartamento en el corazón de Manhattan, Nueva York



### 3) Hotel en el Caribe, Cancún (México)



## TEST

/20

<p>1. No encuentro ..... pasaporte y mañana sale mi avión a Nueva York. ¡No sé qué hacer!</p> <p>a. un b. el c. Ø</p> <p>2. — ¿Cómo es tu casa? — Pues es grande, luminosa y tiene un pequeño balcón. Además ..... muy bien comunicada, muy cerca del casco histórico y a cinco minutos de una parada de metro.</p> <p>a. está b. es c. tiene</p> <p>3. — ¿Qué le has regalado a Mario por su cumpleaños? — Unas zapatillas muy bonitas de color .....</p> <p>a. rojas b. rojo c. roja</p> <p>4. — ¿Dónde has puesto mi móvil? — ..... he dejado encima de tu mesa.</p> <p>a. La b. Lo c. El</p> <p>5. — ¿Qué camiseta te gusta más? — ..... cuesta 30 euros.</p> <p>a. La que b. La c. Lo que</p> <p>6. — ¿Vienes al cine esta tarde? — No puedo, ..... acompañar a mi madre al médico.</p> <p>a. tengo b. llevo c. tengo que</p>	<p>7. — ¿Tienes ..... coche? — No, no sé conducir y prefiero usar el transporte público.</p> <p>a. el b. un c. Ø</p> <p>8. .... más me gusta de mi casa es el balcón. ¡Es genial!</p> <p>a. El que b. Lo que c. Lo</p> <p>9. Mi habitación ..... una calle muy ruidosa.</p> <p>a. tiene b. está a c. da a</p> <p>10. Me gustaría saber ..... el piso tiene aire acondicionado.</p> <p>a. sí b. cómo c. si</p> <p>11. La habitación que alquilo es individual y está ..... la cocina.</p> <p>a. junto a b. cerca c. arriba</p> <p>12. — El piso cuesta 800 euros con todos los gastos incluidos. — Uf, ..... un poco caro.</p> <p>a. parece que b. me parece c. me parece que</p> <p>13. Adela ..... en México en 1968.</p> <p>a. nació b. ha nacido c. nació</p>	<p>14. El año pasado Luis y yo ..... de vacaciones en Menorca.</p> <p>a. estuvo b. fuisteis c. estuvimos</p> <p>15. Pablo Picasso ..... pintar sus primeros cuadros a los 5 años.</p> <p>a. dejó de b. empezó a c. volvió a</p> <p>16. Pablo Neruda ..... en varios países europeos.</p> <p>a. ha vivido b. vivió c. vive</p> <p>17. Pablo Picasso ..... con Olga Khokhlova en 1918.</p> <p>a. se casó b. dejó c. se divorció</p> <p>18. Viví en París entre 1993 ..... 2008.</p> <p>a. y b. a c. hasta</p> <p>19. — ¿En qué año ..... Picasso? ¿En 1973 o 1974? — Creo que fue en 1973.</p> <p>a. ha muerto b. morí c. murió</p> <p>20. — Mi lugar favorito de la casa es la ..... Es ideal para tomar el sol, hacer barbacoas, etc.</p> <p>a. cocina b. terraza c. balcón</p>
--	--	---

### 8.4. Anexo 4

Encuesta de satisfacción y aprovechamiento al alumnado de los cursos de español general del PPFPM de la Concejalía de Inmigración y Cooperación del Ayuntamiento de Alicante.

## CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

**PROGRAMA:** .....

**ACTIVIDAD/CURSO:** .....

**FECHA DE REALIZACIÓN:**.....

Del 1 al 5 siendo 5 muy adecuada y 1 poco adecuada...

¿Qué te ha parecido la actividad/curso desarrollada/o?

1	2	3	4	5

¿En qué grado se han cumplido tus expectativas?

1	2	3	4	5

¿Cómo valoras el trabajo de la profesora o profesor?

1	2	3	4	5

¿El material del curso es adecuado y suficiente?

1	2	3	4	5

¿Has aprovechado el curso, te ha ayudado a mejorar tu español?

1	2	3	4	5

¿Recomendarías la actividad/curso?

1	2	3	4	5

Observaciones:

### 8.5. Anexo 5

Encuesta de satisfacción no utilizada.

#### INFORMACIÓN PERSONAL Y DE IDENTIFICACIÓN

- País de origen: \_\_\_\_\_
- Lengua materna: \_\_\_\_\_
- Conocimiento de otras lenguas (indicar lengua y nivel): \_\_\_\_\_

- Edad: \_\_\_\_\_
- Nivel de estudios: \_\_\_\_\_
  1. Sin estudios
  2. Educación Primaria
  3. Educación Secundaria
  4. Bachillerato
  5. Formación Profesional
  6. Estudios universitarios
- Profesión: \_\_\_\_\_
- Motivación para realizar el curso. ¿Por qué quieres aprender español?

- ¿Cuánto tiempo llevas en España?  
 Meses     Años

- Valore si está de acuerdo, en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

#### ORGANIZACIÓN E INFRAESTRUCTURAS

	Completamente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1. El acceso a la información sobre los cursos (página web, folleto, ayuntamiento...) es bueno.			
2. Proceso de matriculación es fácil.			
3. Las actividades culturales complementarias (visitas de exposiciones...) son interesantes			
4. La organización general de los cursos de español para personas migradas es buena			
5. El equipamiento, limpieza, temperatura... de las aulas es adecuado.			

	Completamente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
<b>EL CURSO</b>			
6. Mi adaptación a las clases ha sido rápida.			
7. Los contenidos del curso son interesantes.			
8. Los materiales utilizados en clase son útiles.			
9. La duración del curso es adecuada.			
10. El horario de las clases es adecuado.			
11. El uso de las nuevas tecnologías es adecuado.			
12. Las actividades culturales y excursiones me ayudan a aprender más español.			
<b>EL PROFESORADO</b>			
13. Cumple el horario.			
14. Explica de manera clara.			
15. Muestra interés por el curso.			
16. Muestra interés por sus alumnos.			
17. Motiva a los alumnos y les anima a participar.			
18. El método de enseñanza es adecuado.			
19. Utiliza el español para explicar y comunicarse.			
20. Informa sobre cursos de formación y actividades para aprender español y otras habilidades.			
<b>INTERACCIÓN CON MIS COMPAÑEROS</b>			
21. Hacemos actividades para hablar y comunicarnos en español con nuestros compañeros.			
22. Hay una buena relación entre los compañeros.			
23. Mis compañeros me ayudan cuando tengo dudas.			
24. Aprendo de mis compañeros y de sus culturas.			
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>			
25. Voy siempre a clase.			
26. Participo en las clases y uso el español cuando hablo con la profesora y mis compañeros.			
27. Hago las tareas que el profesor manda de deberes.			
28. Practico español fuera de clase: uso recursos extra			

que nos da la profesora, leo en español, veo la TV...			
29. Estoy contento/a con lo aprendido en el curso.			