— Grau
en **Traducció**
i Interpretació

Treball de Fi de Grau

ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS

Yasmin Velázquez Dohmes

Tutor/a: Laura Borràs
Seminari 201: Lengua Española

Curs 2018-2019

upf. Universitat Pompeu Fabra Barcelona
Facultat de Traducció i Interpretació

ABSTRACT (EN)

The increase of immigrants and refugees in Spain over the last years highlights the necessity of studying their specific needs to find a teaching method of Spanish as a foreign language suitable for them. In order to create appropriate learning materials for this group, it is essential to be aware of those people's background and the problems they might face when learning Spanish, a language which not only has, for most of them, a different alphabet, but is also going to be the language they will need to know as soon as possible to be able to build a new future in the host country. The following document gathers the analysis of the linguistic, social, political and cultural issues we have to consider when teaching Spanish as a foreign language to those people. In order to do so, this project examines the needs of adults due to their importance in the family structure. Specifically, it focuses on the adults of the foundation *Bayt Al-Thaqafa* in Barcelona. The results show that it is necessary to keep investigating on that topic, that teachers need a specialized training, that interculturality must be encouraged and that learning materials have to be adapted to their profiles. Thus, the aim of this paper is to raise awareness about the importance of this topic in order to develop an accurate teaching method that suits best to their profiles.

Keywords: immigrants, refugees, teaching, Spanish, foreign language.

RESUMEN (ES)

El aumento de inmigrantes y refugiados en España durante los últimos años acentúa la urgencia de analizar sus necesidades específicas para encontrar un método de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) que se adapte a ellos. Para poder crear materiales educativos apropiados para este colectivo, es esencial tener en cuenta sus contextos y los problemas con los que se puedan enfrentar cuando aprendan español, un idioma que, para la mayoría de ellos, no solo tiene un alfabeto distinto, sino que será el idioma que van a tener que aprender lo antes posible para poder construir un futuro en el país de acogida. El siguiente documento recoge el análisis de los asuntos lingüísticos, sociales, políticos y culturales que debemos tener en cuenta al enseñar español como lengua extranjera a este colectivo. Para llevar a cabo este análisis, se analizan las necesidades de los adultos debido a su importancia en la estructura familiar. Concretamente, se centra en los adultos de la fundación *Bayt Al-Thaqafa* de Barcelona. Los resultados demuestran que es necesario seguir investigando en este ámbito, ofrecer una formación especializada al profesor, fomentar la educación intercultural y adaptar los manuales didácticos a sus perfiles. De este modo, este trabajo pretende crear conciencia de la importancia del tema con tal de desarrollar un método de enseñanza preciso que se adapte a sus perfiles.

Palabras clave: inmigrantes, refugiados, enseñanza, español, lengua extranjera.

RESUM (CAT)

L'augment d'immigrants i refugiats a Espanya durant els darrers anys accentua la urgència d'analitzar les seves necessitats específiques per trobar un mètode d'ensenyament d'Espanyol com a Llengua Estrangera (ELE) que s'adapti a ells. Per poder crear materials educatius apropiats per a aquest col·lectiu, és essencial tenir en compte els seus contextos i els problemes amb els quals es puguin enfrontar quan aprenguin espanyol, un idioma que, per a la majoria d'ells, no només té un alfabet diferent, sinó que serà l'idioma que hauran d'aprendre, com abans millor, per poder construir un futur al país d'acollida. El següent document recull l'anàlisi de les qüestions lingüístiques, socials, polítiques i culturals que hem de tenir en compte quan ensenyem espanyol com a llengua estrangera a aquest col·lectiu. Per dur a terme aquest anàlisi, s'analitzen les necessitats dels adults a causa de la seva importància en l'estructura familiar. Concretament, se centra en els adults de la fundació *Bayt Al-Thaqafa* de Barcelona. Els resultats demostren que és necessari seguir investigant en aquest àmbit, oferir una formació especialitzada al professor, fomentar l'educació intercultural i adaptar els manuals didàctics als seus perfils. D'aquesta manera, aquest treball pretén crear consciència de la importància del tema per tal de desenvolupar un mètode d'ensenyament precís que s'adeqüi als seus perfils.

Paraules clau: immigrants, refugiats, ensenyament, espanyol, llengua estrangera.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de muchas semanas de dedicación y esfuerzo, y no hubiera sido posible sin la participación y ayuda de muchas personas. Por este motivo, quería dar las gracias a cada una de ellas por dedicar su tiempo en el desarrollo de este.

En primer lugar, quería dar las gracias a mi tutora Laura Borràs por guiarme y aconsejarme durante este proceso y por estar disponible siempre que lo he necesitado. En segundo lugar, también quería agradecer a Sara Yagüe, coordinadora del programa de acogida sociolingüística de la fundación *Bayt Al-Thaqafa* de Barcelona, por la entrevista, por proporcionarme material y por estar disponible en todo momento. Finalmente, muchas gracias también a los alumnos de Sara Yagüe que han permitido la observación de dos clases, a través de la cual se han podido establecer algunas consideraciones sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados para los profesores que quieran dedicarse a la enseñanza de ELE a ese colectivo.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN: 1

1.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y ACADÉMICA DEL TEMA 1

1.2. OBJETIVOS 2

1.3. METODOLOGÍA 2

1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO 3

2. DIFERENCIA ENTRE INMIGRANTE Y REFUGIADO 4

3. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA 7

3.1. POBLACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA 7

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA 8

3.2.1. Características del inmigrante y refugiado 9

3.2.2. Motivos de la inmigración 9

4. LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) 11

4.1. ADQUISICIÓN DE UNA L2 EN NIÑOS 11

4.2. ADQUISICIÓN DE UNA L2 EN ADOLESCENTES 12

4.3. ADQUISICIÓN DE UNA L2 EN ADULTOS 13

4.4. INFLUENCIA DE LA L1 EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2 15

5. DIFICULTADES Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS 16

5.1. CUESTIONES EXTERNAS: 16

5.1.1. Racismo y xenofobia en el país de acogida 16

5.1.2. Obstáculos en el acceso al sistema de acogida 18

5.2. CUESTIONES INTERNAS 19

5.2.1. Impacto emocional de la migración 19

5.2.2. Analfabetismo 20

5.3. NECESIDADES ESPECÍFICAS 21

5.3.1. Necesidades lingüísticas 21

5.3.2. Necesidades no lingüísticas 22

5.3.3. Necesidades puntuales 22

6. CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES Y REFUGIADOS 24
6.1. CONSIDERACIONES INICIALES 24
6.2. METODOLOGÍA 25
6.3. MATERIALES 26
6.4. PAPEL DEL PROFESOR 29
7. CONCLUSIONES 31
8. BIBLIOGRAFÍA 33
9. ANEXOS 40
9.1. GUÍA PARA EL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES Y REFUGIADOS 40
9.1.1. Información personal 40
9.1.2. Orientarse en la ciudad 41
9.1.3. Transporte público 42
9.1.4. Ir a comprar 43
9.1.5. La vida cotidiana y el ocio 44
9.1.6. La salud 45
9.1.7. El alojamiento 46
9.1.8. Administración y contratos 47
9.1.9. El trabajo 48
9.2. GLOSARIO 49
9.3. ENTREVISTA A SARA YAGÜE (FUNDACIÓN BAYT AL-THAQAFA) 51
9.4. OBSERVACIONES 08/05 + 20/05 61
9.5. MANUALES A1 - BAYT AL-THAQAFA 71

1. INTRODUCCIÓN:

1.1. Justificación personal y académica del tema

En los últimos años, Europa ha presenciado un flujo migratorio cada vez más creciente debido a los conflictos armados que se están produciendo en países como Siria, Yemen, Afganistán, la República Democrática del Congo, Sudán de Sur y muchos otros más. Estos conflictos tienen como consecuencia el desplazamiento de millones de personas, entre las cuales muchas son menores no acompañados, que huyen con el fin de sobrevivir. Según los datos proporcionados por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)[1] (CEAR, 2018: 17), el 30 de junio del 2017 más de 70 millones de personas tuvieron que abandonar sus hogares forzosamente: el mayor éxodo jamás registrado. Como se puede observar, estamos hablando de una gran cantidad de personas que necesitan nuestra ayuda. Sin embargo, no hay que olvidar que no solo son los conflictos armados los que causan estos desplazamientos, sino también la pobreza que países como Marruecos, Argelia, Gana, Senegal, entre muchos otros más, están viviendo actualmente.

La búsqueda de soluciones para esta crisis migratoria en España nos lleva a la conclusión de que, como país exportador de personas que unos años atrás emigraron a otros países para mejorar sus condiciones de vida, tenemos que ayudar a esas personas que vienen a España en busca de una nueva vida. Además, como estudiante de Traducción e Interpretación y futura alumna del máster de Formación de Profesores en Español como Lengua Extranjera (ELE), no solo veo necesario enseñar el español de manera eficaz y rápida para que las personas refugiadas se puedan integrar lo antes posible, sino también fomentar la interculturalidad en España para facilitar la inclusión social y educativa de estas personas.

Aparte de mi gran interés personal en el tema como posible futura profesora de ELE, la actualidad del asunto, la necesidad de ayudar a esas personas y la carencia de estudios y poca información que existe en este ámbito han sido mi motivación principal para investigar y analizar esta situación con el fin de establecer las necesidades principales de esos individuos y proponer una serie de consideraciones sobre la enseñanza del español

como lengua extranjera que le pueden servir de ayuda a un futuro profesor de ELE a inmigrantes y refugiados.

1.2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo general aportar una visión global sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados para crear conciencia de la importancia del tema y de la necesidad de tener que adaptar el método de enseñanza de ELE existente a los perfiles y a las necesidades de los alumnos inmigrantes y refugiados.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1) Explicar la diferencia entre *inmigrante* y *refugiado*.
2) Contextualizar la inmigración actual en España.
3) Examinar los diferentes procesos de adquisición de ELE según la edad del alumno para la aplicación práctica en la enseñanza de segundas lenguas.
4) Analizar las dificultades y necesidades de este tipo de alumnado, tomando como modelo de referencia los estudiantes de ELE de la fundación *Bayt Al-Thaqafa* de Barcelona.
5) Establecer una serie de consideraciones sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados que deberían tenerse en cuenta al enseñar el español a ese colectivo.

1.3. Metodología

Para llevar a cabo este estudio, se han tenido en cuenta diversos trabajos, libros y documentos existentes sobre la inmigración, tanto a nivel nacional como internacional, para contextualizar la situación y describir el perfil de personas que llegan a España tanto de manera forzada como voluntaria. A continuación, el foco se ha desplazado a la didáctica y al acopio de trabajos, libros y documentos sobre la adquisición del español como segunda lengua (L2) en niños, adolescentes y adultos y sobre cómo su lengua materna (L1) influye en el aprendizaje de una lengua extranjera. Y finalmente, para analizar las dificultades y necesidades específicas de este tipo de alumnado, sin centrarse en ninguna nacionalidad en específico, y establecer una serie de consideraciones sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados para crear conciencia de la importancia del tema y de la necesidad de tener que adaptar la enseñanza a sus perfiles, se han tenido en cuenta el análisis conjunto de las necesidades sociales y lingüísticas percibidas durante

dos observaciones en una clase de adultos (nivel A1) de la fundación *Bayt Al-Thaqafa*, una entrevista a Sara Yagüe, coordinadora del programa de acogida sociolingüística de la misma fundación, e informes previamente redactados sobre algunas orientaciones para la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados.

Debido a la extensión limitada del trabajo, ha sido imprescindible realizar este análisis desde una perspectiva general, sin poder centrarse en todos los aspectos deseados. Asimismo, la propuesta didáctica solo se centrará en adultos, ya que tienen un peso muy importante en la familia migrante y son el tipo de alumnado analizado durante las observaciones. Simplemente, se trata de un campo en el que todavía queda mucho por investigar para poder ofrecer a este colectivo una enseñanza de ELE de calidad.

1.4. Estructura del trabajo

El trabajo se organiza en nueve apartados que van desde cuestiones conceptuales de carácter social y lingüístico en relación con el tema, hasta las cuestiones más concretas y aplicadas de un planteamiento lingüístico didáctico. De esta manera, se divide en dos partes: el marco teórico y el marco práctico. El marco teórico incluye 1) la introducción, 2) la aclaración de los conceptos *inmigrante* y *refugiado*, 3) la contextualización de la inmigración en España y 4) el análisis sobre la adquisición del español como L2 en niños, adolescentes y adultos y la influencia de sus L1. El marco práctico, en cambio, incluye 5) un estudio sobre las dificultades y necesidades que pueden tener los inmigrantes y refugiados cuando aprenden español en España y 6) una serie de consideraciones sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados a partir de la observación de dos clases en la fundación *Bayt Al-Thaqafa*, la entrevista a Sara Yagüe e información extraída a partir de trabajos previos sobre este tema. Finalmente, se exponen las conclusiones, la bibliografía y los anexos, que incluyen una guía para el profesor en la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados, un glosario con algunos términos marcados en el texto, la transcripción de la entrevista a Sara Yagüe, las observaciones de las dos clases y una lista con los manuales que utiliza la fundación para preparar las clases de nivel A1.

2. DIFERENCIA ENTRE *INMIGRANTE* Y *REFUGIADO*

En los últimos años, la población extranjera en España ha aumentado considerablemente. Sin embargo, cuando se habla de *población extranjera* se incluyen varios colectivos cuya distinción no siempre es tan fácil. Es necesario aproximarse al tema que nos ocupa desarrollando y detallando en la medida de lo posible los conceptos *población inmigrante* y *población refugiada*, a partir de una serie de definiciones legales, para evitar cualquier tipo de confusión entre estos términos y facilitar de esta manera la comprensión del trabajo.

La definición que ofrece la Organización Internacional para las Migraciones (OIM)[2] (IOM, 2004: 40; Espinar Ruiz, 2010: 39-40) para el término *población migrante*, que engloba tanto a los *inmigrantes* como a los *emigrantes*, es la siguiente:

> The term migrant is usually understood to cover all cases where the decision to migrate is taken freely by the individual concerned for reasons of personal convenience and without intervention of an external compelling factor. This term therefore applies to persons, and family members, moving to another country or region to better their material or social conditions and improve the prospects for themselves or their family.

La definición más reconocida sobre el término *población refugiada* es la de la Convención de Ginebra de 1951 y del Protocolo asociado de 1967[3] (Espinar Ruiz, 2010: 37):

> Un refugiado es una persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país (Convención sobre el estatuto de los refugiados, Art. 1A, 1951 modificado por el Protocolo de 1967).

ACNUR hace una distinción entre *migrantes económicos* y *población refugiada* (UNHCR, 2006a: 10; Espinar Ruiz, 2010: 38):

> A economic migrant normally leaves a country voluntarily to seek a better life. Should he or she elect to return home they would continue to receive the protection of their government. Refugees flee because of the threat of persecution and cannot return safely to their homes in the circumstances then prevailing.

A partir de las definiciones anteriores, se hablará de *refugiados* cuando se haga referencia a aquellas personas que se desplazan involuntariamente por una serie de factores externos, como podrían ser los conflictos armados o una situación de violencia o persecución que imposibilita la vida de estas personas en su país de procedencia. En cambio, se hablará de *inmigrantes* cuando se haga referencia a aquellas personas, normalmente de países en pobreza extrema, que se desplazan voluntariamente por una serie de factores internos, con el fin de encontrar una vida mejor en el país de destino. Cuando se quiera hacer referencia a ambos colectivos a la vez, se hablará de *extranjeros* en general. Esto es la teoría, pero a la práctica su distinción es más confusa. Según afirmaba Sara Yagüe (2019) en la entrevista:

> La diferencia entre unos y otros es mínima. Un *refugiado* es una persona a la que le han concedido el asilo, pero eso no quiere decir que no haya *inmigrantes* que estén en la misma situación que esas personas a las que les han concedido el asilo.

Por último, también es necesario dejar claro que no es lo mismo una *persona refugiada* que un *solicitante de asilo*. Cuando se habla de *refugiados*, se hace referencia a aquellas personas que tienen un temor derivado de una persecución por diferentes motivos (raza, sexo, religión, etc.), mientras que el asilo solo se les otorga a las personas que sean perseguidas únicamente por motivos políticos (Salazar, 2017).

Se podría resumir este apartado de la siguiente manera: el *refugio* es de carácter humanitario, mientras que el *asilo* es de carácter político, es decir, un *refugiado* busca seguridad, mientras un *inmigrante* busca oportunidades laborales. Sin embargo, en el siguiente trabajo solo se va a hacer referencia a *refugiados*, incluyendo de esta manera también a los *solicitantes de asilo*, sin hacer ninguna distinción entre sus motivos de

persecución. Asimismo, cuando se hable de *población extranjera* o *extranjeros* en general, se van a incluir tanto a *inmigrantes* como a *refugiados*.

Es imprescindible conocer y entender las diferencias de cada colectivo, ya que su distinción social es la base de este trabajo. El hecho de la que la enseñanza de ELE vaya dirigida a un colectivo u otro es lo que determinará la metodología, la selección de los contenidos que se trabajarán y el enfoque que el profesor deberá seguir en las clases, en función de las necesidades de cada alumno.

3. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

3.1. Población extranjera en España

En las últimas dos décadas, la sociedad española ha presenciado un flujo migratorio que no solo ha cambiado el perfil de la sociedad, sino también el de los colegios, el de algunas ciudades, regiones, etc. Sin embargo, aquí es importante no olvidar que España fue un país de emigrantes tanto en la época colonial (hacia Iberoamérica) como en los años 50-70 (hacia países del centro de Europa) (Villalba Martínez, Hernández García y Aguirre Martínez, 2001: 13). Según indican las últimas estadísticas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE)[4] (2018), en la primera mitad de 2018 hubo un total de 287.882 inmigraciones procedentes del extranjero y un total de 46.733.038 personas extranjeras viviendo en España. Cataluña, concretamente, según los últimos datos facilitados por Europa Press[5] (2019), durante el primer semestre del 2018 recibió un total de 63.513 inmigrantes.

De acuerdo con Ramasamy (Espinar Ruiz, 2010: 36), cuando hablamos de *inmigraciones*, hacemos referencia a una variedad de desplazamientos: se incluye tanto a los trabajadores altamente cualificados como a aquellos que realizarán trabajos de escasa cualificación en el lugar de destino, a las personas jubiladas que quieren cambiar el lugar de residencia y a la población refugiada. De acuerdo con el colectivo IOE[6] (Villalba Martínez et al., 2001: 16), en España se origina un doble flujo migratorio: por una parte, una inmigración económica Sur-Norte, y por otra, una inmigración de rentistas, jubilados y trabajadores muy competentes de países más desarrollados que suelen desplazarse en busca de un lugar de residencia con un clima más suave y agradable. Normalmente, los primeros, aquellos procedentes mayoritariamente de países del Tercer Mundo, suelen incorporarse en sectores laborales determinados por salarios bajos y una falta de cualificación profesional.

Según el decimosexto informe de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)[7] (2018: 16), en 2017 fueron 31.120 personas las que solicitaron protección internacional en España: la cifra más elevada que se había alcanzado en un año. Este año (concretamente: desde el 01 de enero hasta el 08 de mayo), según la OIM, se han registrado 8.979 llegadas, de las cuales 7.202 se han efectuado por vía marítima y 1.777 por tierra (Flow Monitoring Europe, 2019). De acuerdo con Antonio Argüeso Jiménez, subdirector general de Estadísticas Sociodemográficas del INE, el hecho de que cada vez

venga más gente y la emigración disminuya hace que el saldo migratorio crezca, lo cual compensa la pérdida provocada por la baja natalidad (Libre Mercado, 2018).

3.2. Características de la población extranjera en España

Según Arango, Mahía, Moya y Sánchez-Montijano (2018: 22), la mitad de los extranjeros a día de hoy proviene de Rumanía, Marruecos, el Reino Unido, Italia y China, y aunque la cuota de refugiados en España sea más baja en comparación con la de otros países, en los últimos años las solicitudes de asilo en España han aumentado. Ante esta situación, es necesario ser conscientes de la ausencia de recursos necesarios por parte del Estado para gestionar el volumen de solicitudes, lo cual ha causado dificultades de acceso al Sistema de Acogida e Integración (SAI)[8] a personas con necesidad de acogida tanto en España, como en otros lugares desde donde estas personas son trasladadas a España (CEAR, 2018: 105).

No es de extrañar la alta presencia de personas de origen marroquí debido a la cercanía entre los dos estados. Según los datos facilitados por la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) (Moreno, 2018), en 2017 los marroquíes suponían el 17,6% del total de personas que llegaron a España, seguidos por los guineanos (15,4%), argelinos (12,9%), marfileños (10,9%), gambianos (7,7%), malienses (6,3%), sirios (6,3%), cameruneses (2,7%), senegaleses (1,5%) y otros (18,7%). Durante el primer semestre de 2018, también aumentó la presencia de iberoamericanos en España procedentes de países como Venezuela (18.749 personas) y Colombia (16.704 personas) (Moreno, 2018).

Las comunidades autónomas (CC. AA.) con mayor crecimiento de población durante el año pasado fueron las Islas Baleares (0,83%), la Comunidad de Madrid (0,58%) y Canarias (0,53%) (Europa Press, 2019). Según los datos proporcionados por el INE (2018), las comunidades autónomas con más población extranjera a día de hoy también son las Islas Baleares, Canarias, la Comunidad de Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana. Según el INE (2018), por provincias destacan Madrid (826.456), Barcelona (743.781), Alicante (336.902), Valencia (246.676), Málaga (238.312) y Murcia (202.432). De este modo, se observa que las comunidades autónomas y provincias del interior y del norte de la península tienen muy poca población extranjera.

3.2.1. Características del inmigrante y refugiado

La mayoría de la población en España se sitúa entre los 16 y 44 años, seguido de aquellos que tienen entre 45 y 64 años, los que tienen más de 65 y los menores de 16 (Poncini, 2018). De acuerdo con Sevillano (2018), menos los alemanes e ingleses, cuya mayoría son jubilados, el resto de los extranjeros son jóvenes. Entre los inmigrantes procedentes de Marruecos y África en general, hay un número elevado de niños y aquellos procedentes de Rumanía, Colombia, Ecuador y Marruecos, también, suelen tener una edad máxima de 30 a 34 años.

En cuanto al sexo de la población extranjera, según los datos facilitados por el Consejo de la Juventud de España (CJE, s.f.), aunque en los últimos años se haya igualado bastante, la mayoría sigue siendo masculina (un 53% respecto al 47% que representa a la población extranjera femenina). Quizás influya, en el caso de las mujeres, tal y como afirma Andión Herrero (2005: 4): «la pobreza y la falta de independencia económica, así como las presiones religiosas y sociales que impiden su movilidad hacia áreas de más desarrollo».

Nos encontramos ante personas de diversas lenguas, culturas y religiones, de las que solo una pequeña parte tiene el español como lengua materna (L1), por lo que la mayoría tiene que aprender el español como segunda lengua (L2) para poder entrar en el mundo laboral o escolar (Villalba Martínez et al., 2001: 17). El hecho de que todos aquellos que tienen que aprender el español como L2 compartan como mínimo la característica de tener que instalarse en una sociedad cuya cultura es totalmente diferente a la suya, fomenta la creación de los llamados «guetos» en diferentes barrios o zonas de las ciudades y, por consiguiente, su concentración en determinados centros escolares (Villalba Martínez et al., 2001: 17).

3.2.2. Motivos de la inmigración

Según la Asociación de Scouts de España (ASDE)[9] (ASDE, s.f.), algunos de los motivos por los que la gente decide emigrar son: las crisis políticas en ciertos países; la situación de hambre y miseria en muchos países y, por ende, la búsqueda de un mejor nivel vida y mejores condiciones de trabajo; las posibilidades educativas; las causas bélicas y otros conflictos internacionales que dan lugar a masivos desplazamientos forzados de gente que huye del exterminio o de persecuciones, y, por último, las catástrofes tanto naturales

como sociales (ej.: terremotos, inundaciones, tsunamis, epidemias, etc.) o una combinación de ambas.

Sin embargo, de acuerdo con Jesús Rodríguez (Villalba Martínez et al., 2001: 18-19), en el caso de la inmigración marroquí, muchos no deciden desplazarse por motivos de carácter económico, sino que irse supone: «la ruptura, la transgresión de unas rígidas normas educativas, la búsqueda de la libertad personal, la lucha contra la marginación femenina, etc.» Asimismo, la visión paradisíaca que ofrecen las sociedades de acogida se podría considerar otro motivo, menos conocido, que desencadena la emigración de muchas personas. Esto se ve en las televisiones europeas o mediante personas que regresan de sus vacaciones con la maleta llena de regalos (Villalba Martínez et al., 2001: 19).

4. LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)

Durante varias décadas, se han acumulado diversas teorías que han estudiado los procesos de adquisición del lenguaje. Este apartado tiene como objetivo dar una aproximación de cómo la edad influye en el aprendizaje de segundas lenguas, tanto en la velocidad de aprendizaje como en el logro final (Ruiz Calatrava, 2009: 98). Concretamente, se centrará en la adquisición del español, la tercera lengua más hablada en el mundo (después del chino mandarín y del inglés) y la lengua oficial de veintitrés países. Su demanda en la enseñanza ha presentado un notable aumento en los últimos años (Pastor Cesteros, 2005: 3-4).

Primero de todo, es necesario hacer una breve distinción entre los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera*, porque, aunque en muchas ocasiones se utilicen indistintamente, no hacen referencia a lo mismo. Por *segunda lengua* entendemos aquella lengua que adquirimos en un contexto en el que se presenta naturalmente, es decir, cuando por ejemplo se estudia el español en un país hispanohablante, mientras que por *lengua extranjera* entendemos aquella lengua que únicamente está presente en el aula, como por ejemplo cuando se estudia el español en Alemania (Pastor Cesteros, 2005: 2-3).

A continuación, para entender este apartado, también es importante distinguir bien los términos *adquisición* y *aprendizaje*, ya que por *adquisición* entendemos un proceso subconsciente y por *aprendizaje* entendemos un proceso centrado en la instrucción, es decir, un proceso consciente (Villalba Martínez et al., 2001: 25-26). Esta distinción justifica la gran variación que existe en el ritmo, en la clase de estrategias, en las etapas por las que pasa un aprendiz y en el éxito final de cada individuo (Villalba Martínez et al., 2001: 32).

4.1. Adquisición de una L2 en niños

Según Villalba Martínez et al. (2001: 37), cuando en la adquisición de segundas lenguas se habla de niños, se hace referencia a individuos de hasta aproximadamente 8 años. Añaden que está comprobado el hecho de que el aprendizaje de una lengua es mucho más sencillo y exitoso en niños que en adultos (Villalba Martínez et al., 2001: 32). De acuerdo con Lenneberg (Navarro Romero, 2010: 123), cuanto más joven sea el alumno, más beneficioso será el aprendizaje debido a la plasticidad del propio cerebro, ya que absorbe

información muy compleja de manera instintiva y sin esfuerzo. Sin embargo, se ha demostrado que, a pesar de que una persona joven tenga mayor capacidad en el tejido cerebral, hay probabilidades de recuperación en cualquier edad, pero para que eso sea posible, es necesaria la voluntad del individuo (Maciques Rodríguez, s.f.).

Villalba Martínez et al. (2001: 37) afirman que cuando un niño adquiere el español como segunda lengua, pasa, primero de todo, por una etapa silenciosa, una etapa en la que la mayoría de las frases consisten en una palabra (normalmente un nombre). Aproximadamente seis meses después, pasa a la etapa de producción, una etapa en la que su progreso será rápido, firme, seguro y casi sin errores. Hará pocos errores morfológicos, apenas no se producirán elisiones y la fonética y la pronunciación se habrán formado casi hasta la perfección (Villalba Martínez et al., 2001: 38). Asimismo, añaden que, por norma general, un niño que adquiera el español como segunda lengua lo hará de forma más rápida y segura que un niño que lo adquiera como lengua materna, porque ya habrá adquirido una lengua previamente (Villalba Martínez et al., 2001: 37-38).

Como el español no necesita expresar fonéticamente el sujeto de forma obligatoria, ya que se puede identificar a través de la flexión verbal, una de las primeras cosas que adquieren los niños es la conjugación verbal para poder identificar el sujeto (Villalba Martínez et al., 2001: 38-39). Por norma general, adquieren primero las categorías léxicas (nombres, verbos y adjetivos), y una vez las tengan interiorizadas, aprenden las categorías funcionales (flexión verbal, determinantes, conjunciones, etc.). A partir de aquí, el niño ya empieza a construir oraciones (Villalba Martínez et al., 2001: 39).

4.2. Adquisición de una L2 en adolescentes

A partir de los 8 años, se dan una serie de cambios importantes en el proceso de adquisición, por lo que, a partir de esa edad y hasta los 14 años, clasificaremos al aprendiz como adolescente (Villalba Martínez et al., 2001: 37-40). A diferencia de los niños, los adolescentes, normalmente, no adquieren una segunda lengua de la misma manera que adquieren la lengua materna. Algunos investigadores han señalado que la pérdida de plasticidad del cerebro impide al adolescente adquirir estructuras lingüísticas de manera innata (Navarro Romero, 2010: 124). Sin embargo, como se ha mencionado antes, esta teoría no es del todo válida, ya que hay posibilidad de recuperar la plasticidad a partir de la voluntad y la motivación del alumno (Maciques Rodríguez, s.f.).

De acuerdo con Villaba et al. (2001: 40-41), un adolescente no pasa por el periodo silencioso, ya que en cuanto sabe algunas palabras en el idioma que aprende, lo empieza a hablar, sin darle mucha importancia a los errores que comete. Según el proceso de cada individuo, este tardará más o menos en asimilar todo el contenido y en corregir sus errores. Un error muy común que cometen los adolescentes durante del proceso de adquisición del español como L2 es el hecho de utilizar el infinitivo del verbo, en lugar de la forma verbal flexionada. El adolescente es consciente de que debe conjugar el verbo, pero al no ser capaz de usar la forma correcta todavía, opta por usar el infinitivo. Además, otra diferencia importante entre un niño y un adulto es el hecho de que la lengua materna influye mucho más en un adolescente que en un niño. Un niño aprende la lengua de forma puramente intuitiva, mientras que un adolescente hace una selección de aquellos datos que considera necesarios. Villalba Martínez et al. (2001: 42) afirman que el adolescente reflexiona sobre la lengua, se hace preguntas y pide explicaciones. Este es un aspecto importante que un profesor, que tenga a alumnos adolescentes que estén aprendiendo el español como L2, deberá tener en cuenta. El profesor les deberá ofrecer una serie de ejercicios pautados, para poder corregir los errores que vayan surgiendo, sobre todo durante sus primeras etapas de aprendizaje, ya que es cuando más errores se presentan.

A pesar de que los adolescentes ya no adquieran la L2 de manera intuitiva, esto no quiere decir que no puedan acabar el proceso de aprendizaje de manera exitosa. Es más, un adolescente suele tener una gran facilidad para adquirir segundas lenguas. Los errores que tienden a cometer durante sus primeras etapas irán resolviéndose de manera más o menos rápida, dependiendo del individuo, pero normalmente no se quedarán estancados (Villalba Martínez et al., 2001: 43).

4.3. Adquisición de una L2 en adultos

En el proceso de adquisición de una L2, se considera a un estudiante «adulto» a partir de los 15 años, es decir, tanto a una persona que justo acabe de pasar la época de la adolescencia, como a una persona de la tercera edad. En cuanto a los adultos, de acuerdo con la teoría sobre la pérdida de la plasticidad del cerebro, tendrán todavía más dificultades para el aprendizaje de una L2. No obstante, es importante no olvidar que dependerá mucho de la voluntad de cada individuo. Además, los procesos de aprendizaje varían mucho más entre un individuo y otro. De esta manera, resulta difícil establecer

generalizaciones (Villalba Martínez et al., 2001: 43-45). Sin embargo, expertos afirman que cuanto antes se inicie el proceso de adquisición, mejor será el resultado (Navarro Romero, 2010: 125).

Aunque a los adultos, normalmente, les cueste más adquirir un nivel casi nativo de la L2, es verdad que su desarrollo durante las primeras etapas será mucho más rápido, es decir, memorizarán el vocabulario y analizarán estructuras gramaticales de manera más rápida debido a su madurez cognitiva (Lightbown y Spada, 2006: 72; Navarro Romero, 2010: 123). De acuerdo con Villalba Martínez et al. (2001: 43), un adulto parte de su lengua materna desde el principio. Igual que los adolescentes, se lanza a hablar la lengua en cuanto sabe algunas palabras, traduciendo lo que quiere decir, a partir de su L1. Como consecuencia, las oraciones que produce son abundantes en errores, y a diferencia de los adolescentes, algunos de estos errores quedarán fosilizados, es decir, permanecerán para siempre. El hecho de que parta de su lengua materna explica el porqué le cuesta tanto adquirir la morfología, el léxico y la sintaxis de la L2, ya que intenta buscar una lógica y lo compara con su lengua, aunque sea completamente distinta y no tenga ningún tipo de relación. En este caso, según Villalba Martínez et al. (2001: 40-41), es importante hacer un uso de estrategias de aprendizaje relacionadas con la inteligencia general y la resolución de problemas, con el fin de conseguir un proceso de aprendizaje efectivo. El niño aprende de manera escalonada, mientras que el adulto lo incorpora todo conjuntamente, lo cual explica el hecho de que le cueste controlar la lengua en su totalidad.

El aprendizaje de una L2 en un adulto, entonces, aparte de la edad, dependerá de otros factores de procesos conscientes del aprendizaje (Navarro Romero, 2010: 125). Stephen Krashen, experto en el campo de la lingüística, propone la hipótesis del filtro afectivo, en la que se expone que son los factores como la motivación, la actitud, la autoconfianza y la ansiedad, los que afectan al éxito en el proceso de adquisición de una L2 (Pizarro Chacón y Josephy, 2010: 211). Con la edad, es verdad que la motivación puede bajar, pero no parece tanto una cuestión de capacidad, como se había dicho siempre. Asimismo, otro aspecto que influye son las características psicológicas y culturales. Según Schumann (Villalba Martínez et al., 2001: 43), cuanto más lejana sea la cultura y más tímida sea la persona, más difícil será avanzar en el aprendizaje de la L2. De acuerdo con Gardner y Smythe (1981; Ruiz Calatrava, 2009: 100), la actitud que se tiene con respecto

al país del idioma que se va a estudiar también será determinante para el nivel que pueda alcanzar. De esta manera, se puede decir que no depende tanto del cuándo, sino del cómo hacerlo y del contexto en el que se encuentre el aprendiz. Claro está que, durante el proceso de aprendizaje del adulto, el profesor jugará un papel muy importante, ya que deberá seguir una metodología específica que se adecúe al perfil de este tipo de alumno (Villalba Martínez et al., 2001: 46).

4.4. Influencia de la L1 en la adquisición del español como L2

De lo que se viene señalando hasta aquí, podemos sacar la conclusión de que la influencia de una L1 será mucho mayor en un adulto que en un niño. Un adulto adquiere una L2 partiendo de su lengua materna, que le facilitará dicho proceso cada vez que se presenten similitudes entre su L1 y la L2, y que será su mayor obstáculo cuando su L1 y la L2 presenten diferencias (Villalba Martínez et al., 2001: 49).

Tal como hemos especificado en el apartado 3.2, la mayoría de los inmigrantes y refugiados que deberemos atender provienen de países africanos y asiáticos. Solo en el continente africano ya se hablan más de mil lenguas diferentes, siendo el árabe la lengua más hablada, seguida por el suajili y el hausa (EcuRed, s.f.). Esto significa que trataremos con alumnos con lenguas maternas muy lejanas a la nuestra, ya que no son indoeuropeas, como el español.

En cuanto al alfabeto latino, se utiliza en la mayoría del África subsahariana. Sin embargo, en los países árabes, la forma de escritura no coincide con la nuestra, lo cual supondrá una dificultad añadida para los arabófonos que aprendan el español como L2. No obstante, a pesar de tener una escritura diferente, las diferencias morfológicas entre una lengua y la otra no son muy grandes, es más, la que ofrece más dificultades es el árabe, con lo cual los alumnos arabófonos aprenderán una lengua morfológicamente más sencilla que la suya (Villalba Martínez et al., 2001: 51).

5. DIFICULTADES Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS

Cuando los solicitantes de protección internacional llegan a nuestro país, se encuentran con una sociedad, cultura e idioma desconocidos y tienen que llevar a cabo una serie de trámites bastante complejos sin conocer bien el idioma; tienen un largo camino por delante, en el que se presentan una serie de obstáculos, tanto sociopolíticos como lingüísticos, que se detallarán a continuación junto a sus necesidades específicas. Este apartado se ha podido redactar, en parte, gracias a la colaboración de la fundación *Bayt Al-Thaqafa* de Barcelona por la entrevista a Sara Yagüe, coordinadora del programa de acogida sociolingüística de la fundación, y la observación de dos clases de ELE de un nivel A1 a estudiantes de múltiples nacionalidades (principalmente africanos del norte y subsaharianos), impartidas por la misma fundación.

5.1. Cuestiones externas:

5.1.1. Racismo y xenofobia en el país de acogida

Hoy en día, el fenómeno de la inmigración es un tema candente y, a menudo, provoca una actitud de rechazo por parte de nuestra sociedad. Uno de los problemas a los que tienen que hacer frente las personas en situación irregular o en busca de protección internacional que llegan a España es la presencia de la discriminación, el racismo, la xenofobia y el creciente apoyo electoral hacia las fuerzas políticas ultranacionalistas y populistas en el resto de Europa contra los inmigrantes irregulares y los demandantes de asilo. En Austria e Italia, por ejemplo, los partidos de extrema derecha xenófoba ya han alcanzado el poder, y en países como Francia, los Países Bajos, Alemania, Suecia y otros, cada vez son más los seguidores que apoyan a ese tipo de partidos. A todo esto, no deberíamos olvidar tampoco las razones por las que se llegó al referéndum del Brexit en 2016 y las que el mismo año llevaron a Trump a la presidencia de Estados Unidos (Arango, Mahía, Moya y Sánchez-Montijano, 2018: 15). Se han construido fronteras europeas con muros visibles e invisibles que impiden el acceso a la protección internacional y violan los derechos humanos (CEAR, 2018: 5). Según confirman los barómetros de opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)[10] (Arango et al., 2018: 21), a pesar del notable aumento de las llegadas por vía marítima en España, los

españoles no han contribuido a la alteración que se vive en otros países y la mayoría expresa una actitud positiva hacia el fenómeno.

Sin embargo, aunque España, hasta ahora, se haya mostrado neutra y haya asumido la responsabilidad de acoger a refugiados, a diferencia de otros países, como en el caso de *Aquarius*, una embarcación en el puerto de Valencia con 630 personas rescatadas a bordo, CEAR ha detectado varios casos, en los que las autoridades españolas han vulnerado los derechos fundamentales de estos individuos. Les han prohibido la entrada en el territorio nacional y denegado la asistencia letrada e intérprete, incumpliendo de esta manera el artículo 19 de la Ley de Asilo[11] y las instrucciones de la Dirección General de la Policía sobre polizones (CEAR, 2018: 101-103). También es verdad que, hasta ahora, no había existido en España un partido de extrema derecha con representación en las instituciones (Pardo Torregrosa, 2018), pero la aparición de VOX, un partido de extrema derecha ultranacionalista, a pesar de ser uno de los partidos menos votados en las elecciones del 28 de abril del 2019, ha demostrado que España ya no es tan inmune al fenómeno ultraderechista como hace unos años y que la crisis de refugiados y la inmigración es uno de los factores que ha contribuido a la aparición del partido (Pardo Torregrosa, 2018).

Tal como señala Van Dijk en su artículo *Discurso y racismo* (2001: 191): «Especialmente en las sociedades de la información contemporáneas, el discurso se aloja en el corazón del racismo». Para entender esto, es necesario saber que el sistema del racismo está compuesto tanto por prácticas discriminatorias a nivel local como por relaciones de abuso de poder por parte de grupos dominantes (Van Dijk, 2001: 192). En este sentido, el discurso puede influir en la práctica discriminatoria, ya que como afirma Van Dijk (2001: 191): «los prejuicios e ideologías étnicas no son innatos» y «el racismo es 'aprendido' en la sociedad». Dicho esto, según CEAR (2018), comentarios como «se infiltran terroristas», «que los acojan los de su propia cultura», «no podemos acoger a más», «nadie les manda a arriesgar su vida», «¿qué culpa tendrán los países europeos?» y «que vengan, pero legalmente» son un claro ejemplo del racismo proyectado en el discurso. Así que, a pesar de que la mayoría de la sociedad española esté a favor de la acogida de refugiados y que según una encuesta realizada por *Oxfam Intermón*[12] el 80% de los españoles se muestre preocupado por el aumento del racismo y la xenofobia, un 55% considera un problema el hecho de que entre los refugiados vengan «terroristas», un mito generado por el seno de la UE y que costará mucho tiempo desmentir (Vargas, 2018). El

objetivo de este apartado es hacer reflexionar sobre el hecho de que el problema no se da tanto a nivel local, sino a nivel global. El problema viene de más arriba, lo difunden aquellos grupos implicados en abusos de poder o dominación, aquellos que tienen la palabra en la sociedad. Y mientras esto no cambie, no podemos esperar a que la sociedad lo haga. Tal como afirma el Gobierno Vasco (2003: 3): esta situación «debe ser combatida con la educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad».

5.1.2. Obstáculos en el acceso al sistema de acogida

Así como se ha mencionado en el apartado anterior, los solicitantes de protección internacional se encuentran con una serie de dificultades una vez se encuentran en el país de acogida. Debido al aumento del número de solicitantes, la carencia de plazas proporcionadas por el SAI, a pesar de que estas se hayan duplicado en un año, y como consiguiente, la falta de cumplimiento de los plazos establecidos en la ley para aprobar las solicitudes y el retraso de las citas para legalizar las solicitudes, no se ha logrado atender a todo el mundo y se ha originado un colapso en el sistema de asilo español (CEAR, 2018: 13). Como consecuencia, los criterios de acceso se han endurecido, generando de esta manera más obstáculos para la acogida de estos individuos (CEAR, 2018: 106). Todo lo que estas personas han vivido antes y durante sus desplazamientos, así como la incertidumbre que tienen sobre sus futuros mientras esperan a la resolución de sus solicitudes, tiene un impacto muy fuerte en la salud mental de estos individuos (CEAR, 2018: 13).

La tramitación de solicitudes es lenta, pero según la Directiva de Acogida[13], las personas en proceso de tramitación tienen derecho a recursos estables que garanticen sus necesidades más básicas (CEAR, 2018: 107). El programa de primera acogida, que está previsto para un máximo de treinta días, incluye: una primera atención a los solicitantes (aeropuertos y puertos), una primera evaluación del caso y derivación, una cobertura de necesidades básicas y urgentes y el traslado del centro de acogida temporal a la plaza de acogida. Sin embargo, excluye cualquier actuación relacionada con el aprendizaje del idioma, la escolarización de menores, el apoyo psicosocial, el acompañamiento intensivo, etc. (CEAR, 2018: 108). Una vez aprobada la solicitud, los solicitantes de asilo pasan a la primera fase (acogida en centro), después a la segunda (integración) y finalmente a la tercera (autonomía), en la que el apoyo es puntual. Sin embargo, es importante señalar

que, a pesar de estos obstáculos en el acceso al SAI, en ningún momento se ignoran las necesidades básicas de estas personas ni la protección de una persona que haya migrado de manera forzada. Simplemente se alarga el proceso de acogida (CEAR, 2018: 111).

En cuanto a los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE)[14], ha habido mucha polémica sobre diferentes centros españoles en los que se han vulnerado los derechos de las personas ingresadas (CEAR, 2018: 97), como fue el caso del CIE situado en la Zona Franca de Barcelona en 2017. Voluntarios de la fundación Migra Studium[15] elaboraron un análisis a partir de sus visitas periódicas al centro, en el que se denunció la presencia de menores no acompañados y otras vulneraciones de derecho como el derecho a la salud y a la tutela judicial y un proceso judicial con todas las garantías (Marchena, 2017). A partir de entonces, se hicieron algunos cambios y mejoras en algunos centros como la instalación de lavabos en las habitaciones y la ampliación del servicio médico, entre otros (Marchena, 2017), pero está claro que quedan pendientes muchos más. Hasta que la vida de estas personas no se estabilice más, no tendrán la capacidad mental para aprender el español de manera eficaz. No obstante, aprender el idioma es esencial para el proceso de integración.

5.2. Cuestiones internas

5.2.1. Impacto emocional de la migración

Según indica el decimosexto informe de CAER *Las personas refugiadas en España y Europa* (CEAR, 2018: 105), se ha detectado un impacto negativo sobre la salud mental de los solicitantes de protección internacional, lo cual pone en evidencia la urgencia de su atención y abordaje como uno de los principales retos y dificultades de la sociedad de acogida. Muchas de estas personas vienen de campos de refugiados cuyas condiciones son precarias, han logrado saltar la valla huyendo de sus casas porque sus vidas corrían peligro, han sido víctimas de detenciones, violaciones y torturas, y, además, según García (s.f.: 109), cuando llegan a sus destinos, se encuentran en situación de pobreza y no disponen de la documentación adecuada. Aquí hay que añadir el hecho de que muchos se separan de sus familias y amigos, y tienen que adaptarse a nuevas circunstancias y a una cultura muy diferente a la suya. Cada una de estas experiencias vividas antes, durante e incluso después de la migración tienen un impacto serio sobre su salud mental (CEAR,

2018: 105). De acuerdo con Daniel Ulloa Quevedo (s.f.), otros factores como la situación de ilegalidad, la precariedad laboral, la enfermedad y la exclusión por ser emigrante o por el origen étnico, entre otros, también crean una fuerte tensión emocional. Asimismo, factores como el miedo a lo desconocido, la pérdida de identidad, la falta de información sobre el país de acogida, la desorientación, entre otros, hacen que, sobre todo durante los tiempos iniciales, muchos inmigrantes no salgan de casa y se relacionen con personas de su país (Miquel, 2003: 4).

Según un informe publicado por el Colegio Federal de Psicoterapeutas de Alemania (CEAR, 2018: 112), se señala que entre el 40% y el 50% de los refugiados sufren trastornos de estrés postraumáticos y que el 50% tiene depresión. Por este motivo, es esencial forjar un vínculo de confianza con las personas inmigrantes y refugiadas y los profesionales para que los procesos de acogida e inclusión tengan éxito. Es importante tener en cuenta cada uno de estos factores para la enseñanza del español como LE.

5.2.2. Analfabetismo

De acuerdo con Daniel Cassany (2014: 32), está creciendo el número de personas escolarizadas en contextos diferentes al hispano, con sistemas de escritura logográficos (chino, japonés) o alfabetos no latinos (griego, cirílico, devanagari, árabe, armenio). Cassany añade que son personas que han aprendido a escribir de derecha a izquierda (en árabe o hebreo), de arriba abajo (en chino o japonés) o incluso poco alfabetizadas o analfabetas. Sin embargo, los materiales de los que disponemos para aprender el alfabeto español son muy escasos, ya que se suele presuponer que el alumno ya conoce el alfabeto latino. No obstante, es verdad que existen pocos aprendices que desconozcan nuestro alfabeto, a pesar de haber sido alfabetizados con otros sistemas de escritura, ya que muchos ya lo han adquirido con otros idiomas (con el inglés o el francés, por ejemplo), está presente en el entorno de muchos aprendices (en los rótulos de la calle, en los prospectos de productos y aparatos, etc.), porque algunos jóvenes lo usan para transliterar sus propios idiomas y por el impacto de la red y los ordenadores en los sistemas de escritura (Cassany, 2014: 38-44).

La gran diversidad de los aprendices en una clase de ELE hace imposible establecer generalizaciones sobre los grupos y el hecho de utilizar el mismo método de aprendizaje para todos. De este modo, el docente deberá tener en cuenta los hábitos de cada alumno

y formar diferentes grupos en función de sus capacidades y necesidades comunicativas; debería considerar si separar a los alumnos por *alfabetizados* y *no alfabetizados* para que estos se sientan más cómodos en clase y se puedan atender mejor sus habilidades y preferencias, para así garantizar una enseñanza efectiva en cada caso. Sin embargo, según Lourdes Miquel (2003: 10), en cualquier caso, el profesor primero deberá poner en contacto al alumno con la lengua, ya que el conocimiento de la lengua es previo a la alfabetización.

5.3. Necesidades específicas

En el siguiente apartado, se distinguen tres necesidades específicas de los alumnos extranjeros: las lingüísticas, las no lingüísticas y las puntuales.

5.3.1. Necesidades lingüísticas

Para todos los alumnos extranjeros, aprender la lengua de la sociedad de acogida, en este caso el español, es imprescindible para las relaciones interpersonales, la integración social y el aprendizaje (Gobierno Vasco, 2003: 8). En el caso de las comunidades autónomas en las que existen dos lenguas oficiales y el sistema educativo es bilingüe, como en el caso de Cataluña, las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana, Galicia y el País Vaco, la realidad sociolingüística es diglósica con el español como lengua dominante. En este caso, los alumnos extranjeros tienen una dificultad añadida, ya que tendrán que alcanzar una competencia en las dos lenguas oficiales para la integración social y laboral en la comunidad de acogida. En el caso de los adultos, Sara Yagüe aconseja a sus alumnos aprender primero el español y cuando alcancen un determinado nivel que les permita diferenciar el español de la otra lengua oficial, empezar a aprender la segunda.

Según Miquel (2003: 3), como hablantes de otras lenguas, a pesar de no entender la nuestra, reconocen los contextos comunicativos y las intenciones de los hablantes, es decir, saben cómo actuar en un determinado contexto, por lo que, si les ofrecemos una enseñanza contextualizada, podrán reconocer las actuaciones y sabrán como desarrollarse en cada caso. En este sentido, se tendrán que ofrecer herramientas comunicativas que permitan al alumno extranjero comunicarse lo antes posible sin darle demasiado peso a las reglas gramaticales. Durante las observaciones, se ha notado una ansia comunicativa por parte de los alumnos que, a pesar de tener todavía un nivel principiante (A1), se

esforzaban mucho al hablar y usaban el infinitivo en todos los verbos, ya que por ahora solo han estudiado el presente simple. Saben perfectamente que se tienen que conjugar, pero al desconocer la conjugación de los diferentes tiempos verbales, recurren al infinitivo.

5.3.2. Necesidades no lingüísticas

Para la mayoría de los inmigrantes y refugiados, las diferencias culturales entre su país de procedencia y el país de acogida son tan grandes, que es necesario presentarles los valores culturales propios del lugar de destino. Sin embargo, es importante respetar sus culturas de origen y no intentar adoctrinar a nadie. Aparte de las diferencias culturales, no hay que olvidar tampoco que algunos alumnos vienen con una escolarización anterior insuficiente o prácticamente nula.

Para la integración de los adultos en la sociedad de acogida, es imprescindible que, desde el primer momento, nuestra enseñanza oriente al inmigrante para guiarle sobre cómo es la vida cotidiana en el medio en el que va a desenvolverse (Miquel, 2003: 4). Miquel (2003: 4) añade que muy por encima de la corrección lingüística, se pondrá la orientación sociocultural. Sin embargo, es verdad que las culturas jerarquizan distintos valores y conceptos, por lo que en clase se deberán trabajar estos valores en función de cada cultura.

Otros factores que un profesor deberá considerar al programar las clases de ELE a inmigrantes y refugiados son el hecho de que, según Roberto Ortí Teruel (2000; Cassany, 2014: 34), muchos aprendices árabes-africanos no están acostumbrados a estar sentados y quietos durante un tiempo o a prestar atención a signos abstractos, por lo que les resultará raro estar en un aula, aprender mediante un libro de texto, tomar notas o recurrir a la gramática.

5.3.3. Necesidades puntuales

En algunos casos, el alumno de origen inmigrante puede encontrarse con una serie de dificultades de integración, como consecuencia de sus diferencias culturales y lingüísticas y por otras razones personales. De esta manera, se deberá crear un buen clima de acogida y respetar sus culturas de origen (la manera de hablar, de relacionarse, etc.) (Gobierno Vasco, 2003: 9). Crear un vínculo entre el alumno extranjero y el profesor, sobre todo

durante las primeras semanas, es esencial para facilitar su proceso de integración. El profesor será un referente para el alumno y, aparte de enseñarle la lengua, tendrá que ser capaz de ofrecerle información básica sobre el mercado laboral y el acceso a viviendas, a la educación y a la sanidad.

6. CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES Y REFUGIADOS

6.1. Consideraciones iniciales

La enseñanza del español como lengua extranjera varía según el alumno a quien vaya dirigida, por tanto, los profesores deberán tener en cuenta este aspecto y adaptarse a cada tipo de estudiante. La enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados va mucho más allá de explicar el uso del modo subjuntivo o la diferencia entre los verbos *ser* y *estar*. Consiste en ofrecer herramientas lingüísticas, socioculturales y estratégicas para que puedan afrontar situaciones comunicativas complicadas con las que se puedan encontrar y para poder acelerar el proceso de una inserción indispensable en la sociedad. Según García (s.f.:108), esto implica el acceso al mundo laboral del país de acogida, a una vivienda, al sistema educativo y a la sanidad, entre otras cosas.

Los alumnos tienen distintos perfiles educativos, vienen de culturas totalmente diversas y, como se ha mencionado en el apartado anterior, algunos incluso no están alfabetizados ni en su propia lengua materna. No obstante, también nos encontramos con múltiples casos, en los que los estudiantes extranjeros hablan entre dos y seis lenguas. Según Vila y Salvat (2013: 105), las más representadas son el wólof, el mandenká, el jola, el fula, el bereber, el francés, el inglés y el árabe marroquí. En cualquier caso, es cierto que los hablantes que hablen el inglés o el francés tienen menos dificultades de integración que los demás, ya que son lenguas más próximas y será más fácil comunicarse con ellos.

Tanto los inmigrantes como los refugiados cuentan con la ayuda de varias asociaciones, entre las cuales destacan la Cruz Roja, Proactiva Open Arms y CEAR, entre otras. La Cruz Roja, en el marco del Programa de Acogida e Integración de Personas Solicitantes de Protección Internacional del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, no solo intenta satisfacer las necesidades básicas a alojamiento y manutención de personas, sino también a las necesidades físicas, psicológicas, sanitarias, comunicativas, sociales, jurídicas, formativas y laborales, entre otras (Cruz Roja, 2019). En la Cruz Roja se fomenta la progresiva inmersión lingüística a las personas no castellanoparlantes, ya que les permite buscar trabajo e integrarse en nuestra sociedad (Cruz Roja, 2019). Sin embargo, el hecho de que las ONG dependan de la ayuda de voluntarios, cuya mayoría no cuenta con una formación especializada, y no dispongan de materiales adaptados a ese

perfil, hace que la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados actualmente no se adapte ni adecúe a las necesidades de este colectivo y no cumpla los criterios de calidad.

6.2. Metodología

Para determinar qué método es el más adecuado en una clase, es imprescindible conocer las necesidades y las características de los alumnos, que dependerán de una serie de factores como pueden ser la nacionalidad, la lengua materna, la clase social, la edad, etc. Durante mucho tiempo, la enseñanza de lenguas se basaba en un modelo que apoyaba la creación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y utilización de modelos gramaticales (Villalba Martínez y Hernández García, 2000). Sin embargo, con los años se han ido produciendo avances y elaborando diferentes métodos, que cada vez se centraban más en la comunicación e interacción y en situaciones comunicativas concretas.

De lo que se viene señalando hasta aquí, se deduce que es necesario adaptar la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados, ofrecer una formación especializada para el profesorado en español como LE para este perfil y fomentar la educación intercultural en la sociedad de acogida. Asimismo, es imprescindible la adaptación de los materiales a sus necesidades y condiciones de vida para que la enseñanza sea lo más eficaz posible.

Para la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados, uno de los métodos de enseñanza más adecuados y eficaces, a partir de lo que se ha podido observar en las clases y según afirma Cordelia Santiño Grelo (2012: 67), es el enfoque comunicativo, el enfoque predominante en la didáctica de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE). El alumno se convierte en el elemento central, la lengua se entiende como una herramienta comunicativa e interactiva que se aprende usándola en situaciones comunicativas concretas y, como característica más importante, se detectan las necesidades e intereses de los estudiantes (Villalba Martínez et al., 2001: 81). A diferencia de los modelos tradicionales de la enseñanza de lenguas, que se centraban en el análisis y en el estudio del sistema lingüístico, el enfoque comunicativo se centra en la comunicación y en el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas (Villalba Martínez et al., 2001: 89). Tal como se ha mencionado en el apartado *Necesidades lingüísticas*, Miquel (2003: 3) afirma que «la calve está en ofrecer una enseñanza contextualizada en la que puedan reconocer las actuaciones que como hablantes deben desarrollar en cada momento». En este sentido, Sara Yagüe reiteró que lo importante es «que salgas a la calle y puedas hablar

y buscarte un trabajo». Sin embargo, también es necesario recordar que la prioridad en cada clase es satisfacer las necesidades de los alumnos, por tanto, no se puede desechar ningún método de entrada, ya que cada uno puede ser bueno para aprender diferentes conceptos, idiomas o según el tipo de alumno y la situación.

Siguiendo la metodología del enfoque comunicativo, según Villalba Martínez et al. (2001: 81-92), en primer lugar, se deberán elegir las situaciones comunicativas que se decidan trabajar. Sin embargo, de acuerdo con Cordelia Santiño Grelo (2012: 69), determinar las necesidades comunicativas de los estudiantes es una tarea muy complicada que requiere mucho esfuerzo y atención. Una vez se hayan escogido las situaciones comunicativas de acuerdo con las necesidades de los alumnos, deberían considerarse aspectos como los interlocutores, el contexto de la situación, el tema sobre el que se hablará, el canal y las intenciones comunicativas. Seguidamente, se seleccionarán una serie de funciones para trabajar con ellos, dependiendo de criterios como la necesidad inmediata, la utilidad, la rentabilidad, el grado de dificultad, etc. Siempre se deberá elaborar el material con el fin de que los alumnos puedan interactuar con éxito. A partir de las funciones establecidas, se erigirán los temas que se consideren adecuados trabajar, se seleccionarán las actividades para trabajar las funciones fijadas y, finalmente, se secuenciarán las actividades de manera que cada vez sean menos controladas y más libres, para así fomentar la autonomía del estudiante.

Hasta ahora, siempre se había evitado el uso de la L1 del estudiante en cualquier clase de ELE. Sin embargo, durante las clases de adultos en *Bayt Al-Thaqafa* se ha observado que entre los alumnos a veces se explicaban las cosas en sus respectivas L1 y, de esta manera, entendían mejor los conceptos que la profesora había explicado previamente en español. Se apoyan en su lengua materna y la comparan con el español y, de esta manera, asimilan mejor los contenidos. Según Goldstein (2003; Martín Rojo y Mijares, 2007: 107), en países como Canadá, un país multilingüe y que también ha vivido un flujo migratorio importante, se ha comprobado que el uso de las lenguas de origen en clase, aunque solo sea para orientarse y aconsejarse, es un recurso muy recomendable.

6.3. Materiales

En cuanto a la enseñanza de ELE, la mayoría de las organizaciones sin ánimo de lucro tienen unos contenidos y objetivos marcados que se deberán seguir. En la fundación *Bayt*

Al-Thaqafa, por ejemplo, no utilizan libros por la inadaptabilidad de los manuales existentes, pero tampoco son ellos los que crean el material. Buscan qué tema de cada manual se adapta más a las necesidades comunicativas de los alumnos, hacen una selección de actividades y, a partir de eso, crean un dosier. Todos los manuales a partir de los cuales se extraen las actividades para la clase de adultos observada (nivel A1) se incluyen en los anexos.

De acuerdo con Santos de la Rosa (2012: 10), uno de los problemas con los que se encuentra el profesor es la inadecuación pedagógica y cultural de algunos materiales. Sin embargo, según afirman Villalba Martínez et al. (2001: 95), a pesar de que los manuales actuales no se adapten a las necesidades de los inmigrantes y refugiados, es mejor extraer las actividades de manuales existentes y adaptarlas, ya que crearlas es una labor que puede llegar a superar al profesor. Asimismo, añaden que los materiales comunicativos existentes presentan ejemplos de la lengua lo más reales y variados posible, y una vez se adapten a las necesidades, serán óptimos para trabajar con los alumnos. Según L. Miquel (1994; Villalba Martínez et al., 2001: 93), si se opta por utilizar manuales existentes, se deberían eliminar de los manuales temas que puedan considerarse irritantes o humillantes para el alumno integrante, actividades que compartan esquemas cognitivos occidentales que se den por universales y técnicas de aprendizaje con las que los inmigrantes no estén familiarizados. A todo esto, añade que se podrían incluir aquellos que partan de análisis estereotipados de nuestros alumnos, presenten falsas apariencias de la sociedad española o impongan modelos exclusivos sobre cómo comportarse. Aunque los contenidos culturales sean importantes, ya que ayudan al hablante a relacionarse con la comunidad y a evitar malentendidos, es verdad que según su situación de vida o el motivo por el que esté en España, será más o menos urgente centrarse en según qué aspectos socioculturales.

Muchos de los profesores de ELE para inmigrantes y refugiados en las ONG carecen de una formación especializada en este ámbito y los voluntarios, por sí solos, no son capaces de enseñar el español a extranjeros, por lo que la enseñanza será más efectiva si se proporcionan materiales especializados previamente elaborados para guiarles durante las clases. En los anexos se incluirá una guía de planificación para aquellos que quieran enseñar español a adultos inmigrantes y refugiados, basada en las situaciones comunicativas con las que se puede encontrar un inmigrante o refugiado en Francia recogidas por Noyau (1976) (como por ejemplo la llegada en el país de acogida, la

búsqueda de alojamiento y trabajo, la vida cotidiana en el país de acogida, los asuntos burocráticos, etc.) y principalmente en el documento *Leitfaden für die Unterrichtsplanung*, una guía para la planificación de clases de alemán como LE a refugiados y solicitantes de asilo de Andreas Neustein y Delia Tello López (2016). La guía anexionada consiste en la traducción de todos los contenidos propuestos por Neustein y Tello López (2016) y su adaptación gramatical y cultural a la enseñanza de ELE. Tiene como finalidad guiar al profesor durante las clases, proporcionándole material con los contenidos esenciales que ese tipo de alumno debería aprender según las observaciones de los profesores mencionados, que cuentan con muchos años de experiencia en este ámbito. Delia Tello López es miembro fundador de la asociación *Mosaico - Educación para la integración* de Zaragoza, durante los años 2005-2010 había coordinado los cursos de español para inmigrantes y refugiados y la formación para profesores de ELE para la Cruz Roja de Tenerife, y también ha dirigido proyectos para la sensibilización de la población de acogida. Andreas Neustein, en cambio, es profesor de alemán como LE desde hace más de 20 años y se dedica a la formación del profesorado en alemán como LE (Neustein y Tello López, 2016: 2).

La guía incluye 9 temas (*1. Información personal, 2. Orientarse en la ciudad, 3. Transporte público, 4. Ir a comprar, 5. La vida cotidiana y el ocio, 6. La salud, 7. El alojamiento, 8. Administración y contratos* y *9. El trabajo*), que incluyen los objetivos, los aspectos funcionales, el vocabulario, la gramática, los aspectos culturales y los tipos de texto que se trabajan en cada uno. Sin embargo, con respecto a su versión original alemana, se ha optado por eliminar la columna *estrategias comunicativas*, porque su función se incluye implícitamente en el resto de los apartados. El objetivo principal de la guía es el hecho de que los estudiantes conozcan los recursos lingüísticos del día a día para que sean capaces de comunicarse en situaciones concretas en las que se puedan encontrar. Neustein y Tello López (2016) han optado por no darle mucha importancia al aprendizaje de las reglas gramaticales por la falta de tiempo y han ido repitiendo contenidos durante el documento, ya que afirman que a lo largo del curso siempre se suele incorporar gente nueva y eso les ayuda a incorporarse con más seguridad. Sin embargo, es imprescindible adaptarse siempre a las necesidades de los alumnos, por lo que es importante ser conscientes de que la guía se tendrá que modificar, siempre que sea necesario, para que se adapte al alumno con el que se trabaje. A la hora de enseñar el contenido propuesto, aparte de considerar las necesidades comunicativas de los alumnos,

también se deberán tener en cuenta factores como la duración y la organización del curso (Neustein y Tello López, 2016: 2).

No obstante, aparte de tener que adaptar los materiales a perfiles específicos, según afirma Miquel (2003: 14), será más importante la formación específica de los profesores, ya que «un buen material en manos de un docente no formado puede ser infrautilizado o mal utilizado». Así pues, podemos concluir este apartado de la siguiente manera: la falta de recursos en ELE para inmigrantes y refugiados pone en evidencia la necesidad de crear manuales que se adecúen y adapten a sus necesidades, sin embargo, eso no es suficiente, ya que los enseñantes además deberán recibir más apoyo y una formación especializada en este ámbito, así que, si no hay formación, ningún manual, por muy bueno que sea, será útil.

6.4. Papel del profesor

La LOGSE[16] presenta un modelo de profesor que fomente la comunicación, le facilite al alumno una serie de recursos y le guíe en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, ser profesor como lengua extranjera para inmigrantes y refugiados exige que se profundice en determinados aspectos (Villalba Martínez et al. 2001: 109). Como bien se ha comentado en los apartados anteriores, se deberá adaptar el programa, con unos temas y contenidos previamente establecidos, a las necesidades de este colectivo. El trabajo de los educadores y profesores en este caso es muy retador y merece un reconocimiento. Sin embargo, también hay que tener en consideración el esfuerzo por parte de los inmigrantes y refugiados para integrarse en la sociedad de acogida.

Un profesor de ELE para inmigrantes y refugiados, aparte de saber negociar los temas y contenidos, ha de saber reaccionar y actuar ante posibles problemas que puedan surgir del hecho migratorio y ha de fomentar la educación intercultural proponiendo actividades que tengan como objetivo tanto el conocimiento como el reconocimiento de las diferentes culturas de los alumnos. También deberá intentar de tratar al alumno inmigrante o refugiado como persona «normal», ya que solo será inmigrante o refugiado en un momento puntual de su vida. Según Miquel (2003: 3), sea quien sea el inmigrante: «debe ser visto desde lo que le es propio y no desde lo que le es ajeno». Añade la importancia de verlos desde un punto de vista positivo, darles protagonismo en clase y de crear espacios en los que puedan desarrollar sus habilidades en la sociedad de acogida. De

acuerdo con Villalba Martínez et al. (2001: 181), es importante que el alumno se sienta admitido y respetado. Además, se debería fomentar una enseñanza que tenga en cuenta la lengua de origen y no se base en el desplazamiento, sino en la integración e inclusión de estos individuos en la sociedad de acogida.

De acuerdo con Andión Herrero (2005: 5), un profesor de ELE para inmigrantes y refugiados también tiene que ser consciente de que el sexo de los alumnos, según la nacionalidad, puede condicionar tanto al emisor como al destinatario de un mensaje. Tiene que tener en cuenta que estas marcas sociales se reflejan en la lengua materna de estos individuos, como por ejemplo en el uso de un vocabulario concreto, una entonación, unas formas de tratamiento y unos temas de interés distintos dependiendo del sexo de la persona. Asimismo, deberá tratar el error como parte del proceso de aprendizaje y no como algo negativo.

Según Santos de la Rosa (2012: 2), una de las dificultades con las que se encuentra el profesor es la escasa información y la distorsión que se tiene de sus sociedades de origen. Se dispone de poca información sobre las múltiples culturas de los alumnos y según Santos de la Rosa (2012: 8), lo poco que hay está lleno de tópicos y prejuicios. De acuerdo con Pérez Milans (2006; Martín Rojo y Mijares, 2007: 101), «las instrucciones que reciben los profesores no son claras, los materiales son escasos y la formación que se da a los profesores muy limitada». De este modo, para una intervención educativa adecuada, aparte de elaborar material que guíe al profesor durante las clases, es necesario formar al profesorado en educación intercultural ante la diversidad social, cultural y lingüística de todos los alumnos.

7. CONCLUSIONES

En este apartado, se hará una breve reflexión sobre los aspectos estudiados a lo largo del trabajo, se constatarán sus limitaciones y las cuestiones que todavía deberán estudiarse con más profundidad, se presentarán sus fortalezas y, finalmente, se hará una valoración sobre su aporte en el ámbito académico trabajado.

La finalidad de este trabajo era aportar, a grandes rasgos, una visión general sobre el panorama actual de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos inmigrantes y refugiados. Para ello, se ha contextualizado la inmigración en España para crear consciencia del aumento de inmigrantes y refugiados durante los últimos años; se ha hecho un breve estudio sobre cómo la adquisición de una L2 cambia según la edad del alumno; se han analizado una serie de factores lingüísticos, sociales, políticos y culturales que condicionan el método de enseñanza, los materiales didácticos y el papel del profesor en la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados, y se ha llevado a cabo una entrevista con una profesora de ELE de la fundación *Bayt Al-Thaqafa* y la observación de dos clases suyas, a partir de las cuales se han podido extraer una serie de consideraciones para futuros profesores que quieran dedicarse a la enseñanza de ELE a ese colectivo.

Sin embargo, debido a los límites de extensión y de tiempo para la realización de este trabajo, solo se ha centrado en adultos, concretamente, en los alumnos de la fundación *Bayt Al-Thaqafa*. Asimismo, debido a la complejidad del tema y al hecho de que los conceptos *inmigrantes* y *refugiados* engloben un rango de gente muy amplio, ha sido difícil sacar conclusiones específicas y centrarse en aspectos concretos, por lo que las conclusiones que se han extraído de este trabajo son de carácter general, sin centrarse en ninguna nacionalidad en específico. Además, por motivos éticos, solo se han podido llevar a cabo dos observaciones y tampoco se ha podido profundizar en todos los temas deseados por la protección de datos de carácter personal y la vulnerabilidad de los individuos. No obstante, como línea futura de trabajo, es imprescindible ampliar este estudio incluyendo un rango de edades más extenso y analizar con más profundidad todas las necesidades de cada uno de los estudiantes para poder ofrecer una enseñanza de calidad y adaptarla, de manera más concreta, a sus perfiles.

La fortaleza de este estudio está en la novedad y actualidad del tema y en el hecho de que existan pocos estudios sobre este ámbito. A pesar de ser un trabajo que tiene como

objetivo representar el cierre de una etapa académica enriquecedora, abre, a la vez, el debate sobre la necesidad de tener que adaptar la enseñanza de ELE actual a los inmigrantes y refugiados, ya que, como se ha observado a lo largo del trabajo, no satisface sus necesidades ni se adapta a sus perfiles. Es absolutamente necesario diseñar los cursos en función de sus necesidades comunicativas y fomentar la socialización de cada uno de ellos, así como la interculturalidad en la sociedad de acogida. Todos tenemos un derecho a una vida digna, independientemente de dónde vengamos, de nuestro color de piel o de nuestras creencias, así que deberíamos poner nuestro empeño en facilitar la integración de estos individuos que vienen a nuestro país en busca de una vida mejor.

8. BIBLIOGRAFÍA

Andión Herrero, M.ª A. (2005). El sexo y la edad en la población inmigrante en España: consideraciones para E/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, (55), p. 5. Recuperado el 11 de abril de 2019 de http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/elsexoylaedadAndion.pdf

Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez-Montijano, E. (2018). Inmigración y asilo en el centro de la arena política. *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*. DOI: https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.14 (Recuperado el 09 de abril de 2019)

Asociación de Scouts de España [ASDE]. (s.f.). *Razones para emigrar*. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://www.scout.es/razonesparaemigrar/

Cassany, D. (2014). Apropiación del alfabeto español. *Revista Española de Lingüística Aplicada, 1*(1), p. 32-44. DOI: 10.1080/23247797.2014.898499 (Recuperado el 12 de mayo de 2019)

Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS]. (2017). *El Cis*. Recuperado el 19 de mayo de 2019 de: http://www.cis.es/cis/opencms/es/8_cis/

Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR]. (s.f.). Convención de Ginebra de 1951. En *Diccionario de Asilo*. Recuperado el 19 de mayo de 2019 de: https://diccionario.cear-euskadi.org/convencion-de-ginebra-de-1951/

Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR]. (2018). *Las personas refugiadas en España y Europa*. Recuperado el 31 de marzo de 2019 de: https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/06/Informe-CEAR-2018.pdf

Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR]. (2018). *Las personas refugiadas en España y Europa. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 06 de abril de 2019 de: https://www.cear.es/wp-content/uploads/2018/06/Informe-CEAR-2018.pdf

Comisión Español de Ayuda al Refugiado [CEAR]. (2018). *Siete claves para desmontar discursos de racismo contra las personas refugiadas*. Recuperado el 06 de abril de 2019 de: https://www.cear.es/siete-claves-desmontar-discursos-racistas-las-personas-refugiadas/

Consejo de la Juventud de España [CJE]. (s.f.). *¿Cómo está el tema sobre la inmigración?* Recuperado el 11 de abril de 2019 de: http://www.cje.org/es/en-que-trabajamos/inmigracion/como-esta-el-tema/como-esta-el-tema-sobre-la-inmigracion/

Cruz Roja. (2019). *Personas Refugiadas*. Recuperado el 04 de mayo de 2019 de: https://www2.cruzroja.es/-/drogodependencia

EcuRed. (s.f.). *Idiomas africanos*. Recuperado el 03 de mayo de 2019 de: https://www.ecured.cu/Idiomas_africanos

Espinar Ruiz, E. (2010). Migrantes y refugiados: reflexiones conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales, 5*(1), p. 36-40. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14223/1/OBETS_05_01_03.pdf

Europa Press. (2019). *Cataluña - Población: inmigrantes, emigrantes y otros datos sobre los habitantes de cada comunidad autónoma*. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://www.epdata.es/datos/poblacion-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-cada-comunidad-autonoma/2/cataluna/297

Europa Press. (2019). *Población en España hoy: inmigrantes, emigrantes y otros datos sobre los habitantes de España*. Recuperado el 09 de abril de 2019 de https://www.epdata.es/datos/poblacion-espana-hoy-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-espana/1/espana/106

Flow Monitoring Europe. (2019). Recuperado el 08 de mayo de 2019 de: http://migration.iom.int/europe?type=arrivals

García, C. (9 de noviembre de 2016). Inmersión vs submersión lingüística [Blog]. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: https://didacticsblog.wordpress.com/2016/11/09/inmersion-vs-submersion-linguistica/

García, P. (s.f.). *El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes*, p. 108-109. Recuperado el 26 de abril de 2019 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf

Gobierno Vasco. (2003). *Programa para la atención del alumnado inmigrante*, p. 3-14. Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 26 de abril de 2019 de: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120004c_Doc_EJ_programa_alumnado_inmigrante_c.pdf

Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Cifras de Población (CP) - 1 de julio 2018 y Estadística de Migraciones (EM) - primer semestre de 2018*. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidaria, BOE 263 § 90860 a 90884 (2009). Recuperado el 19 de mayo de 2019 de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17242&p=20140326&tn=1#a19

Libre Mercado. (13 de diciembre de 2018). ¿De dónde vienen los inmigrantes que llegan a España? *Libertad Digital*. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://www.libremercado.com/2018-12-13/de-donde-vienen-los-inmigrantes-que-llegan-a-espana-1276629840/

Maciques Rodríguez, E. (s.f.). *Plasticidad neuronal*. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/plasticidad_neuronal.pdf

Marchena, D. (04 de mayo de 2017). La cara oculta del CIE de Barcelona. *La Vanguardia*. Recuperado el 06 de abril de 2019 de: https://www.lavanguardia.com/local/barcelona/20170504/422277383014/cie-barcelona-ministerio-del-interior-migra-studium-informe.html

Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la forma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, (343), p. 101-107. Recuperado el 06 de mayo de 2019 de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_05.pdf

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Revista Carabela*, (53), p. 3-14. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de: http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/4d495155454c5f636f6e73696465726163696f6e65735f656e7365c3b1616e7a615f696e6d696772616e746573.pdf

Moreno, G. (2018). *¿De dónde proceden los migrantes a España?* Recuperado 09 de abril de 2019 de: https://es.statista.com/grafico/14901/de-donde-proceden-los-migrantes-a-espana/

Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología, 2*(2010), p. 123-125. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf

Neustein, A. y Tello López D. (enero de 2016). Deutsch für Flüchtlinge und Asylsuchende [Blog]. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de: https://deutschlernerblog.de/deutsch-fuer-fluechtlinge-leitfaden-fuer-den-deutschunterricht/

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s.f.). *Fondos, Programas, Agencias*. Recuperado el 19 de mayo de 2019 de: https://www.un.org/es/sections/about-un/funds-programmes-specialized-agencies-and-others/

Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones [OPAM]. (s.f.). *Colectivo IOE*. Recuperado del 19 de mayo de 2019 de: http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/es/node/710

Pardo Torregrosa, I. (04 de diciembre de 2018). ¿Por qué Vox y por qué ahora? *La Vanguardia*. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: https://www.lavanguardia.com/politica/20181204/453315008243/elecciones-andaluzas-resultados-vox-abascal-programa.html

Pastor Cesteros, S. (2005). Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación. *Hispanogalia*, (1), p. 2-4. Recuperado el 03 de mayo de 2019 de: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/espaolsegundalenguapastor.pdf

Pizarro Chacón, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista*, (48), p. 211. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwiD1c-b4KfiAhVMJhoKHdowBSAQFjADegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5476250.pdf&usg=AOvVaw0VCHkE7TS1w_wJnL3Vd2Km

Poncini, H. (24 de abril de 2018). La población extranjera en España aumenta por primera vez desde la crisis. *El País*. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://elpais.com/politica/2018/04/24/actualidad/1524564519_812661.html

Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 2*(3), p. 98-100. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiluKiT6aniAhUd4OAKHW6HDAwQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2898384.pdf&usg=AOvVaw2ptGQdGTxWA4kflZvyS-Xv

Salazar, G. (22 de junio de 2017). No es lo mismo refugiado que asilado [Blog]. Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://www.sanchez-abogados.com/no-es-lo-mismo-refugiado-que-asilado/

Santiño Grelo, C. (2012). *Estudio descriptivo de la didáctica y organización del español como lengua extranjera en la Escuela Superior de Educación de Portalegre (ESEP), Portugal* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Andalucía). Recuperado el 20 de mayo de 2019 de: https://hera.ugr.es/tesisugr/21595173.pdf

Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (14), p. 2-10. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de: https://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf

Sevillano, J. (2018). *Evolución y análisis del número de Extranjeros en España.* Recuperado el 08 de abril de 2019 de: https://javiersevillano.es/Extranjeros.htm

Ulloa Quevedo, D. (s.f.). *Impacto emocional de la migración*. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: http://www.psicoterapiajung.com/-quien-acude-a-una-psicoterapia/impacto-emocional-de-la-migracion

Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. En D. Goldberg y J. Solomos (Ed.), *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*, p. 191-192. Oxford: Blackwell. Recuperado el 06 de abril de 2019 de: http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf

Vargas, J. (19 de junio de 2018). La mayoría de los españoles pide más acogida de refugiados y está preocupada por el auge del racismo. *Público*. Recuperado el 26 de abril de 2019 de: https://www.publico.es/sociedad/mayoria-espanoles-pide-mas-acogida-refugiados-y-preocupada-auge-del-racismo.html

Vila, F. y Salvat, E. (2003). *Noves immigraciones i llengües* (1.ª ed.), p. 105. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris.

Villalba Martínez, F., Hernández García, M. y Aguirre Martínez, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, p. 16-181. MEC, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Recuperado el 31 de marzo de 2019 de:

https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=h8reFNUzNQ4C&oi=fnd&pg=PA13&dq=dificultades+de+los+árabes+para+aprender+español&ots=9-fWh8eyDq&sig=hCxUT1tBS8IDyEy5IpoDmnlTmBk#v=onepage&q=dificultades%20de%20los%20árabes%20para%20aprender%20español&f=false

Villalba Martínez, F. y Hernández García, Mª T. (2000): "La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos". En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid, Comunidad de Madrid. Recuperado el 04 de mayo de 2019 de: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/laensenanzadelespanolainmigrantesyrefugiados.pdf

9. ANEXOS

9.1. Guía para el profesor en la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados

9.1.1. Información personal

Objetivos:

- Saludarse, despedirse, presentarse
- Dar y pedir la información más importante de una persona
- Rellenar formularios con datos personales (solicitudes, el banco, etc.)
- Información como nombres, números de teléfono y la dirección
- Leer y escribir cartas y tarjetas de visita

Aspectos funcionales	Vocabulario	Gramática	Aspectos culturales	Tipos de texto
• Presentarse en grupo • Saludarse y despedirse • Dar y pedir información personal • Presentar a un compañero de clase • Deletrear y pedir a alguien que deletree • Contestar al teléfono	• Nombres de los países, las nacionalidades e los idiomas de los alumnos • El alfabeto • Saludaciones y despedidas (*hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, adiós, hasta pronto,* etc.) • Preguntas y respuestas para saber cómo está una persona *(¿Cómo está(s)?, bien, mal, regular,* etc.) • Números cardinales 1-100 y años (fechas de nacimiento) • Números ordinales del 1-31 y fechas (*primer día del mes*) • Meses (*junio / en junio*) • Dirección (*calle, código postal, número de teléfono, correo electrónico,* etc.) • Familia y estado civil (*casado, divorciado, viuda, hijos, etc.*) • Pronombres interrogativos (*qué, dónde, cuánto,* etc.)	• Verbos (presente): *ser, estar, tener, venir (de), llamarse, vivir (en), hablar, ir,* etc. • *He nacido en ...* • Pronombres personales (*yo, tú, él,* etc.) • Orden de los elementos en una frase • Negación (*no, ningún/a,* etc.)	• Apellidos (doble apellido en España) • Saludos y despedidas en España (darse dos besos, la mano, un abrazo, etc.) • Distancia personal y contacto corporal • Comunicación entre hombres y mujeres y saludos (diferencias según las diferentes culturas) • Tratamiento formal (*usted*) e informal (*tú*) • Contestar al teléfono • Formato de las fechas	• Conversaciones • Documentos de identidad • Tarjetas de visita • Cartas • Correos electrónicos • Formularios • Guía telefónica

9.1.2. Orientarse en la ciudad

Objetivos:

- Encontrar instituciones públicas, oficinas administrativas y otros lugares
- Leer mapas y orientarse a través de ellos
- Anotar la dirección para llegar a un sitio concreto
- Leer, escuchar y entender direcciones
- Leer y entender carteles y paneles informativos en ciudades, tiendas e instituciones públicas

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Pedir y dar información sobre la existencia de alguna cosa • Pedir y dar información sobre la ubicación de las instituciones públicas en una ciudad • Preguntar por el camino y saber dar una dirección • Saber dar la dirección postal • Hablar a un desconocido • Dar las gracias	• La ciudad y el pueblo: *calle, plaza, camino, cruce, semáforo, puente,* etc. • Instituciones públicas: *el ayuntamiento, la oficina de empleo, el banco, la estación, la escuela, la farmacia, el hospital,* etc. • Pronombres interrogativos (*qué, dónde, cuánto,* etc.) • Adverbios y preposiciones de lugar: *aquí, allí, delante de, al lado de, en, lejos de, etc.* • Adverbios de tiempo: *hoy, ayer, después, nunca, siempre,* etc. • El horario • Números cardinales 100-1000	• Verbos (presente): *ser, estar, buscar, encontrar, ir, venir, decir, preguntar, responder,* etc. • Formular preguntas con los pronombres interrogativos (*qué, dónde, cuánto,* etc.) • Uso de los artículos definidos e indefinidos: *Busco el ayuntamiento, un banco*, etc. • Uso de los números ordinales para las direcciones: *la primera calle a mano derecha*	• Conocer las diferentes instituciones públicas y sus funciones • Entender los símbolos, carteles y paneles de información en una ciudad • Instituciones públicas y asociaciones que ofrecen servicios a inmigrantes • Conocer los símbolos más importantes en una ciudad (*farmacia, estación,* etc.) • Diferencias entre las instituciones públicas de España y sus países • Normas de conducta en espacios públicos y diferencias con las normas de sus países (el comportamiento de los hombres frente al de las mujeres)	• Conversaciones • Mapas urbanos • Mapa del metro • Direcciones • Carteles y guías • Paneles informativos en instituciones públicas • Paneles con horarios de apertura

9.1.3. Transporte público

Objetivos:

- Pedir y dar información sobre el transporte público (medios de transporte, conexiones, precios, etc.)
- Comprar un billete (en la taquilla y en la máquina de billetes)
- Leer y entender carteles, paneles informativos y los horarios de tren y bus en las estaciones y paradas
- Escuchar y entender avisos en las estaciones y en los transportes públicos

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Pedir y dar información sobre la hora de salida, los precios, etc. • Preguntar por conexiones (transbordos) y la duración del trayecto, etc. • Preguntar por el precio y comprar un billete • Pedir ayuda al comprar un billete en la máquina de billetes	• Medios de transporte: *coche, bus, tren, metro, taxi, etc.* • Transporte público: *estación, parada de bus, vía, billete, retraso, salida, llegada,* etc. • Horario • Partes del día (*por la mañana/tarde/noche, etc.*) • Días de la semana • Fecha • Adjetivos: *(demasiado) pronto, tarde, puntual, impuntual*, etc. • Pronombres interrogativos (*qué, dónde, cuánto,* etc.)	• Verbos (presente): *llegar, ir, salir, entrar, hacer transbordo, comprar, pagar, coger, usar, tardar, parar,* etc. • Preposiciones con las partes del día: *por la mañana, durante la tarde,* etc. • Orden de los elementos en una pregunta	• Medios de transporte en España y Sudamérica • Entender la información e las instrucciones en la máquina de billetes • Tipos de billetes: *semanales, mensuales, anuales,* etc. • Billetes para trabajadores, estudiantes, etc. • Normas de conducta en los transportes públicos: validar el billete; entrar en un bus por orden de cola; ceder el asiento a personas mayores, embarazadas y discapacitados, etc.	• Conversaciones • Horarios de tren y bus • Mapa de metro • Billetes • Lista de precios • Información en la máquina de billetes • Horarios de trenes e información en internet • Paneles indicadores en las estaciones y paradas • Avisos en transportes públicos, en estaciones y en paradas

9.1.4. Ir a comprar

Objetivos:

- Comunicarse con un cajero o dependiente
- Hablar con otros clientes o trabajadores, para encontrar un determinado producto en una tienda/supermercado
- Hablar con otros clientes para preguntar por el último turno
- Leer carteles, pancartas y anuncios en tiendas
- Leer descripciones de productos y recibos de caja
- Leer folletos publicitarios de supermercados y tiendas
- Escribir la lista de la compra

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Preguntar sobre la existencia de un determinado producto • Preguntar o explicar dónde se encuentra un determinado producto o sección • Pedir un determinado producto e indicar la cantidad • Preguntar por el precio • Preguntar por el orden de cola / saber decir que estás en la cola • Dar las gracias	• Alimentos básicos y los alimentos más importantes • Tiendas: *panadería, carnicería, supermercado,* etc. • Prendas de ropa y colores • Precio y pago: *precio, oferta, precio especial, euro, céntimo, cambio, calderilla, tarjeta de crédito,* etc. • Cantidades, peso, tamaño y envases: *trozo, quilo, gramo, envase, paquete, lata, bote, botella, bolsa,* etc. • Adjetivos: *caro, barato, fresco, nuevo, viejo, mucho, poco*, etc. • Adverbios de lugar: *allí, delante, detrás, arriba, abajo*, etc. • Preguntas y frases para la compra: *¿cuánto vale…?, ¿tiene…?, ¿quién va ahora?, me toca a mi, ¿algo más?,* etc. • Pronombres interrogativos (*qué, dónde, cuánto,* etc.)	• Verbos (presente): *tener, buscar, encontrar, comprar, pagar, usar, pesar, devolver, cambiar,* etc. • Expresar deseo: *Yo quiero …* • Verbos *gustar* y *parecer* • Orden de los elementos en una pregunta • Negación (*no, ningún/a,* etc.)	• Horarios de apertura • Saber qué productos se pueden encontrar en diferentes tiendas • Autoservicio y el peso del producto en la sección de frutas y verduras • Normas en la cola: *coger número, preguntar quién es el último,* etc. • Billetes (de banco) • Métodos de pago • Sistema de depósito • Devoluciones y cambios • Uso de los probadores • Mercadillos, mercados de segunda mano, etc.	• Conversaciones en las tiendas, en la caja y en los diferentes puestos de un mercado • Carteles, pancartas y anuncios en tiendas • Folletos • Etiquetas y descripciones de envases • Recibos de caja • Anuncios de la televisión o radio • Páginas web de supermercados • Lista de la compra

9.1.5. La vida cotidiana y el ocio

Objetivos:

- Dar información sobre las actividades más importantes del día
- Informarse sobre diferentes programas de ocio y ofertas de cursos
- Concertar una cita con alguien

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Explicar a alguien lo que se suele hacer en un día normal • Explicar qué es lo que se suele hacer en cada hora • Preguntar cuándo se hace una determinada actividad • Preguntar por la hora • Concertar una cita con alguien • Anular o aplazar una cita • Expresar compasión • Informarse sobre ofertas de cursos, programas de ocio (inicio, duración, finalización, precio, etc.) • Preguntar por la entrada y los horarios de apertura	• Verbos sobre la rutina diaria: *despertarse, levantarse, desayunar, trabajar, participar en un curso, hacer un descanso, ir a casa, venir, cocinar, comer, hacer la compra, comprar, cenar, ir a la cama, dormir,* etc. • Actividades recreativas: *hacer deporte, quedar con amigos, ver la televisión, leer,* etc. • Indicaciones de lugar: *en* o *hacia casa / el curso / el trabajo,* etc. • Horarios y fechas • Partes del día (*por la mañana/tarde/noche, etc.*) • Días de la semana, los meses y la estaciones • Asistencia al curso: *apuntarse, participar, empezar, acabar, durar, aprender,* etc. • Adjetivos: *pronto, tarde, puntual, impuntual*, etc.	• Conjugación de los verbos sobre la rutina diaria y el ocio (presente) • Verbos regulares / irregulares • Verbos reflexivos: *apuntarse, reunirse (con)* etc. • Expresar permiso (*poder*), obligación (*tener que, deber,* etc.) y voluntad o deseo (*querer*) • Preposiciones de desplazamiento, de espacio y de lugares: *en el curso / cine, hacia el trabajo, para casa,* etc.	• Asistencia al curso: curso de español o de integración, inscripción, asistencia, deberes, etc. • La hora de comer en diferentes países • Concertar o cancelar una cita (*lo siento*) • El trato de igualdad de mujeres y hombres en las diferentes actividades (y compararlo con sus países) • Funciones de género • Conducta en los cursos y lugares de ocio	• Conversaciones informales • Conversaciones telefónicas • Mensajes de texto y de WhatsApp • Folletos de cursos y programas de ocio • Páginas web (cursos y programas de ocio) • Formularios de inscripción • Carteles y anuncios con horarios de apertura y precios

9.1.6. La salud

Objetivos:

- Concertar una cita médica
- Hacerse entender durante una cita médica
- Entender la información, los diagnósticos y las recomendaciones del médico o farmacéutico
- Entender la información más importante en recetas, cajas de medicamentos, prospectos, carteles y paneles informativos en el médico y en el hospital

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Concertar una cita médica por teléfono • Hablar sobre el estado de salud (corporal y psicológico) • Explicar el motivo de la consulta (síntomas, dolores) • Preguntar por el diagnóstico y tratamiento • Hablar sobre el inicio, la frecuencia y la duración de un tratamiento • Hablar sobre costumbres • Dar instrucciones	• Partes corporales más importantes • Adverbios: *mucho, bastante,* etc. • Adjetivos: *fuerte, débil enfermo, sano, malo, mareado, triste, cansado,* etc. • Enfermedades, dolores y síntomas: *gripe, fiebre, dolor de cabeza / de oídos /de garganta, tos,* etc. • Médicos, centros médicos, etc.: *médico de cabecera, pediatra, ginecólogo, dentista, hospital, farmacia,* etc. • Periodo de tiempo y frecuencia: *antes / después de comer, diariamente, una vez / dos veces al día, cada cuatro horas,* etc. • Verbos: *coger, tragar, respirar, mover, comer, beber, dormir, descansar, fumar,* etc.	• Conjugación de los verbos en presente • Expresar obligación (*tener que, deber,* etc.) y permiso (*poder*) • Preposiciones: *desde, hasta, durante,* etc. • Comparativo: *mejor, peor,* etc. • Pronombres personales en CI / v. reflexivos: *me duele la cabeza, se encuentra mal,* etc.	• Sistema sanitario: seguridad social, tarjeta de seguro / sanitaria (para refugiados), concertar citas, hora de consulta, especialista, receta, farmacia, etc. • Farmacia: recetas, medicamentos bajo prescripción médica, horarios de apertura, farmacia de guardia, etc. • Los números 110 y 112: policía, ambulancia, médico de urgencias, bomberos, etc. • Mujeres y hombres en la atención sanitaria (hombres atendidos por mujeres y viceversa)	• Conversación telefónica para concertar una cita • Conversación entre paciente y médico / farmacéutico y cliente • Recetas médicas • Prospectos de medicamentos • Cajas de medicamentos • Carteles y avisos en hospitales y farmacias

9.1.7. El alojamiento

Objetivos:

- Entender la información de un anuncio de piso
- Mantener una conversación, en la que se hable sobre las características, los muebles y la decoración de un piso o habitación
- Leer y escribir descripciones de pisos
- Escribir un anuncio sobre la búsqueda de alojamiento o compañeros de piso
- Entender la información esencial y las condiciones de un contrato de alquiler

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Describir una habitación o piso • Pedir y dar información sobre las características y la decoración de un piso • Concertar una cita (teléfono, WhatsApp, correo electrónico) • Pedir y dar información sobre las condiciones de un contrato de alquiler	• Muebles y partes de una casa: *cama, armario, lavadora, cocina, baño, dormitorio,* etc. • Adjetivos para la descripción de un piso: *grande, pequeño, caro, barato, viejo, moderno,* etc. • Números ordinales: *en la primera / segunda / tercera planta, en el primero / segundo / tercero,* etc. • Alquiler: *alquiler, gastos, contrato de alquiler, fianza, pagar, transferencia*, etc. • Léxico para conversaciones telefónicas	• Verbos (presente): *ser, estar, tener, buscar, recibir, reunirse, ver, alquilar, vivir, firmar, pagar, transferir (algo a alguien),* etc. • Expresar habilidad y permiso (*poder*)	• Contratos de alquiler, condiciones y precios de alquiler: *fianza, gastos,* etc. • Compartir piso como forma alternativa • Derechos y obligaciones del arrendatario y arrendador • Tareas en la comunidad de viviendas • Separación y eliminación de residuos • Normas para la convivencia con vecinos	• Anuncios de pisos • Conversaciones telefónicas • Conversaciones formales • WhatsApp • Mensajes de texto • Correos electrónicos • Contratos de alquiler

9.1.8. Administración y contratos

Objetivos:

- Comunicarse con los trabajadores de un departamento de administración para pedir información, tramitar solicitudes o solicitar un permiso
- Rellenar formularios (empadronamiento en una ciudad, solicitudes, etc.)
- Leer indicaciones e instrucciones para rellenar los formularios correctamente
- Hablar con otras personas, para pedirles ayuda con los trámites administrativos

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Hablar sobre planes y propósitos • Expresar necesidades y exigencias • Justificar las necesidades • Pedir instrucciones • Disculparse • Pedir y ofrecer ayuda	• Administración y papeles: *solicitud, solicitud de asilo, requisito de residencia, permiso de residencia, documento de identidad, renovar, rellenar, rechazar, entregar, abrir una cuenta, faltar, solicitar,* etc. • Disculparse: *Perdone, disculpe, lo siento,* etc. • Pedir ayuda: *Necesito ayuda, no lo sé hacer, ¿me puede ayudar?, ¿qué tengo que hacer?,* etc.	• Expresar deseo: *Yo quiero…* • Expresar obligación (tener que, deber, etc.), habilidad y permiso (poder), etc. • Verbos (presente): *necesitar, leer, entender, ayudar, firmar, rellenar,* etc. • Imperativo (para dar y entender instrucciones): *Rellene el formulario, firme aquí,* etc.	• Asuntos burocráticos para refugiados y solicitantes de asilo • Requisitos para trabajar en el país de acogida • Asistencia social y prestación familiar • Derechos y obligaciones de los extranjeros, especialmente para refugiados y solicitantes de asilo en España • Organización de la gestión: registro civil, servicios sociales, oficina de empleo, etc. • Relación y conducta entre los empleados administrativos y los ciudadanos • Sistema escolar, educación obligatoria e inscripción de los niños en la escuela	• Formularios oficiales (solicitudes e inscripciones) con instrucciones • Solicitudes y documentos de identidad • Conversaciones con empleados administrativos • Conversaciones con otros clientes de la administración

9.1.9. El trabajo

Objetivos:

- Leer y entender los anuncios de ofertas de empleo
- Escribir una breve solicitud de empleo
- Describir las habilidades, los conocimientos, la formación profesional y la experiencia laboral en una entrevista
- Entender instrucciones de trabajo orales
- Entender los rótulos e instrucciones sobre el peligro en el trabajo, para evitar accidentes laborales
- Escribir notas para pedir algo
- Entender las notas de los compañeros de trabajo

Aspectos funcionales	**Vocabulario**	**Gramática**	**Aspectos culturales**	**Tipos de texto**
• Pedir información sobre puestos de trabajo, requisitos y condiciones burocráticas en una oficina de empleo • Pedir información e instrucciones de empleo en el trabajo • Pedir instrucciones (como usar los diferentes aparatos electrónicos) • Hablar sobre obligaciones y funciones en el trabajo • Pedir un favor • Saber justificarse cuando no se pueda ayudar a alguien	• Actividades laborales: *hacer, recoger, traer, llevar, colocar, ir, usar,* etc. • Vestimenta de trabajo y utensilios: *guantes, casco, gafas*, etc. • Títulos y clasificaciones laborales importantes: *auxiliar, ayudante, aprendiz, jefe,* etc. • Mundo laboral: *inicio, descanso, final, dinero, sueldo, contrato laboral, recisión,* etc.	• Expresar obligación (tener que, deber) • Imperativo, para dar instrucciones: *¡Váyase!, ¡Tráigalo!,* etc. • Expresar habilidades: *No puedo hacerlo*, etc. • Introducción de las perífrasis verbales de infinitivo: *tener que, ir a, querer, poder…*	• Semana laboral en el país de acogida, horarios laborales, descansos, vacaciones, etc. • Los derechos y obligaciones más importantes del trabajador • Requisitos para trabajar en el país de acogida • Sindicatos, comité de empresa, etc. • Igualdad entre hombres y mujeres	• Conversaciones con el jefe y los compañeros de trabajo • Instrucciones • Carteles e instrucciones sobre la seguridad en el trabajo • Notas breves con encargos de trabajo • Contratos laborales • Baja médica

Material traducido y adaptado de: https://deutschlernerblog.de/deutsch-fuer-fluechtlinge-leitfaden-fuer-den-deutschunterricht/
(Neustein y Tello López, 2016)

9.2. Glosario

[1] **Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR):** Organización que «brinda protección a los refugiados de todo el mundo y les facilita el regreso a sus hogares o su reasentamiento». (ONU, s.f.)

[2] **Organización Internacional para las Migraciones (OIM):** Organización que «consiste en cerciorarse de una gestión ordenada y humana de la migración; promover la cooperación internacional sobre cuestiones migratorias; ayudar a encontrar soluciones prácticas a los problemas migratorios: y ofrecer asistencia humanitaria a los migrantes que lo necesitan, ya se trate de refugiados, de personas desplazadas o desarraigadas». (Naciones Unidas, s.f.)

[3] **Convención de Ginebra de 1951 y Protocolo asociado de 1967:** «La 'Convención de Ginebra de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados' es, junto al Protocolo de Nueva York de 1967, el texto fundamental del régimen internacional del derecho de asilo. Es uno de los instrumentos que se adoptó en el marco de Naciones Unidas para paliar las consecuencias de las dos guerras mundiales y tiene alcance universal. Las dos aportaciones más importantes de la Convención son: la definición de persona refugiada y el principio de no devolución». (CEAR, s.f.)

[4] **Instituto Nacional de Estadística (INE):** «El Instituto Nacional de Estadística es un organismo autónomo de carácter administrativo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, adscrito al Ministerio de Economía y Empresa a través de la Secretaria de Estado de Economía y Apoyo a la Empresa. Se rige, básicamente, por la Ley 12/1989, de 9 de mayo, de la Fundación Estadística Pública (LFEP), que regula la actividad estadística para fines estatales la cual es competencia exclusiva del Estado, y por el Estatuto aprobado por Real Decreto 508/2001 de 11 de mayo». (INE, 2019)

[5] **Europa Press:** Agencia privada de noticias española fundada en 1953.

[6] **Colectivo IOE:** «Equipo de Investigación independiente de instituciones públicas u otras organizaciones, que desarrolla investigaciones empíricas, cursos y seminarios de formación sobre inmigración principalmente». (OPAM, s.f.)

[7] **Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR):** «La Comisión Española de Ayuda al Refugiado, CEAR, lleva desde 1979 defendiendo el derecho de asilo y los derechos humanos, promoviendo el desarrollo integral de las personas refugiadas de DDHH, solicitantes de asilo, apátridas y migrantes con necesidad de protección internacional y/o en riesgo de exclusión social». (CEAR, s.f.)

[8] **Sistema de Acogida e Integración (SAI):** «Sistema de acogida e integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional dependiente de la Secretaria General de inmigración y Emigración del Ministerio de Empleo y Seguridad (MEYSS)». (CEAR, 2018)

[9] **Asociación de Scouts de España (ASDE):** «Organización sin ánimo de lucro, plural y no partidista que está presente en España desde 1912. […] es una de las mayores ONG de infancia, juventud y voluntariado de España que cuenta con más de 34.000 socios y socias y 7.000 personas voluntarias». (ASDE, s.f.)

[10] **Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS):** «Organismo autónomo dependiente del Ministerio de la Presidencia. La función principal que el CIS tiene encomendada es la de contribuir al conocimiento científico de la sociedad española». (CIS, 2017)

[11] **Artículo 19 de la Ley de Asilo:** Artículo que sostiene que una vez solicitada la protección, «la persona extranjera no podrá ser objeto de retorno, devolución o expulsión hasta que se resuelva sobre su solicitud o ésta no sea admitida». («BOE» núm. 263, de 31/10/2009)

[12] **Oxfam Intermón:** ONG española que vela por los derechos de las personas. Su objetivo es reducir las desigualdades sociales y económicas.

[13] **Directiva de Acogida:** «Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban las normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional». (CEAR, s.f.)

[14] **Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE):** Centros en los que se interna a las personas extranjeras que han sido detenidas por encontrarse en situación administrativa irregular, antes de ser expulsadas.

[15] **Migra Studium:** «Fundación que promueve la orden religiosa de la Compañía de Jesús». (Marchena, 2017)

[16] **LOGSE:** Ley Orgánica del Sistema Educativo que supuso la puesta en marcha de un sistema educativo basado en los principios constitucionales.

9.3. Entrevista a Sara Yagüe (Fundación *Bayt Al-Thaqafa*)

ENTREVISTA A SARA YAGÜE, COORDINADORA DEL PROGRAMA DE ACOGIDA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA FUNDACIÓN *BAYT AL-THAQAFA*

20/03/2019

YASMIN: Quiero empezar nuestra entrevista con una pregunta muy importante: ¿qué diferencia hay, según tú, entre un *inmigrante* y un *refugiado*?

SARA: Para mí la diferencia es la burocracia que implica eso. Es decir, un *refugiado* es una persona a la que le han concedido el asilo, pero eso no quiere decir que no haya inmigrantes que estén en la misma situación que esas personas a las que les han concedido el asilo. Por lo tanto, el hecho al final es el mismo, lo que pasa es que la categoría que les otorga el Estado español es otra. Esa es la diferencia. Hay algunos países que tienen convenios y otros que no. Es todo política.

YASMIN: En vuestro caso, ¿con qué tipo de personas soléis tratar (inmigrantes y/o refugiados)?

SARA: Con los dos. Normalmente, aquí en esta fundación, vienen muchas personas de Marruecos. Entonces, las personas de Marruecos, si no es por un tema muy grave, no suelen venir en asilo, porque no se considera que sea un país en el que haya peligro de guerra o una dificultad máxima. Entonces, aunque se estén muriendo de hambre, no se considera un tema de asilo. Por ejemplo, sí vino un chico que declaró que era homosexual y allí lo estaban discriminando por eso, y por eso cogió el asilo. Pero en Marruecos, hay muy pocas personas a las que les concedan el asilo. Pero a todas las otras personas que vienen, sobre todo de Gana, Senegal, Gambia y Nigeria, sí les suelen conceder el asilo. Depende de la situación de cada persona.

YASMIN: Eres coordinadora del programa de acogida sociolingüística, ¿en qué consiste tu trabajo exactamente?

SARA: Bueno, es un poco difícil de explicar. ¿En qué consiste? Vale, yo lo que hago, o lo que hacemos, es coordinar las clases de castellano, de inglés, de preparación para el examen de nacionalidad, de catalán (que lo llevan desde el Consorci de Normalització Lingüística del Ayuntamiento, pero sí que nos tenemos que coordinar). Eso es todo lo que yo en un principio coordino. ¿Qué pasa? Que al final la tarea de coordinar implica preparar materiales, mirar que la temática que corresponde al MCER se esté dando en las clases, porque nosotros al final damos unos certificados, y estos certificados son válidos en cuanto tú los enseñas en el Ayuntamiento. ¿Por qué? Porque muchas de las personas que vienen aquí quieren un certificado para poder hacer papeles por el tema del arraigo social. Entonces, claro, si nuestros certificados son válidos, tiene que haber allí contenido oficial.

YASMIN: He visto que ofrecéis tanto clases de catalán como de castellano desde niveles de alfabetización con el objetivo de que se integren y se relacionen con el resto de la comunidad… ¿De dónde son la mayoría de los estudiantes de esos cursos?

SARA: La mayoría de los estudiantes son de Marruecos y Argelia, pero ahora está viniendo bastante gente de Gana, Senegal, Nigeria y Guinea Conakry este último trimestre.

YASMIN: En el caso de tus estudiantes, ¿por qué están en España?

SARA: Los motivos suelen ser diferentes, pero en general se pueden englobar como que buscan algo mejor. Que es la razón por la que la gente emigra.

YASMIN: ¿La mayoría son mujeres u hombres?

SARA: Nosotros tenemos grupos de mujeres y grupos de acogida sociolingüística mixta, pero yo también coordino un poco el tema de mujeres. Tengo a muchísimos más hombres en clase que a mujeres, pero las mujeres que solo vienen a clases que son para ellas, vienen durante mucho más tiempo. Encuentran un espacio de socialización y de encuentro con otras personas y con otras mujeres. Entonces, las clases están basadas en cosas diferentes.

YASMIN: ¿Separáis las clases por género entonces?

SARA: No, no. No solemos clasificar nosotros, sino que ellos nos lo piden: «Yo quiero solo clases con mujeres».

YASMIN: ¿Hay muchos casos de analfabetismo? ¿De dónde era esa persona?

SARA: Hay un poco de todo. Cada vez vienen más personas no alfabetizadas en nuestro alfabeto, quizás sí son alfabetizadas en el suyo, eso a veces causa un poco de confusión. Entonces, lo que nos estamos encontrando este último año haciendo estadísticas es que las personas que llegan de Marruecos, que hay bastantes, de los jóvenes hay muchos que son neolectores (una persona que está en proceso de aprendizaje de la lectoescritura). Entonces, este perfil sí que ha aumentado más. Después hay personas, por ejemplo, de Senegal, que tienen ese mismo perfil. Son personas que conocen el alfabeto, pero les cuesta escribir. Y eso es más o menos. También hay gente de Pakistán e India, pero más o menos es ese perfil de personas que tenemos.

YASMIN: ¿Y suelen ser más mujeres u hombres o es mixto?

SARA: Mixto. Hay más hombres. En las clases hay más hombres que mujeres, porque las mujeres están en el grupo de mujeres. Pero si lo apuntáramos todo, las personas que necesitan *alfa* son más las mujeres, en general.

YASMIN: ¿Vuestros horarios son flexibles? ¿Se acomodan a la disponibilidad de horario de los inmigrantes (p. ej.: nocturno)? He visto que también ofrecéis un servicio de guardería para los niños mientras las madres estudian.

SARA: Claro. Tú piensa que los horarios se intentan hacer como se pueden, por el hecho de que, por ejemplo, en acogida sociolingüística se están haciendo muchísimas clases y como personal solo estoy yo contratada. Por lo tanto, yo creo que esto es una cosa importante para ver como se organiza. Y también por espacios. Por ejemplo, en acogida sociolingüística mixta solo vienen los lunes, miércoles y viernes, por lo tanto, no nos podemos adaptar a otra cosa.

YASMIN: ¿Son ellos los que os envían su disponibilidad o sois vosotros los que formáis los grupos?

SARA: Nosotros lo que tenemos son grupos que ya tienen su horario. Entonces, clases de alfabetización hay mañana y tarde, para poder dar un poco de disponibilidad. Intentamos siempre que haya todos los niveles por la mañana y por la tarde, pero eso es imposible porque dependemos de personas de prácticas y de voluntarios. Entonces intentamos adaptarlo un poquito conforme a lo que vamos viendo. Por ejemplo, el nivel alto de castellano se hace por la mañana, porque es donde hemos visto que hay más demanda. Y las mujeres son martes y jueves. Sí que es verdad que se hace servicio de guardería, porque si no, no podrían venir, porque es de 17:00 a 19:00 h y es justo a esa hora para que puedan ir a buscar a los niños del cole y venir aquí.

YASMIN: ¿Solo dais clases a adultos o también a niños?

SARA: También damos clases a niños. *Bayt* es muy grande y hay muchos programas diferentes. Yo, por ejemplo, solo llevo el tema de adultos, pero después está infancia, que sería como un refuerzo escolar (entre un casal y un refuerzo escolar), y después está el proyecto de jóvenes, que jóvenes suelen ser de unos 15 a los 18. Después de los 18 pasan a mi programa, y suelen ser menores no acompañados, menores que están en centros de menores no tutelados.

YASMIN: En el caso de los adultos, ¿cuál es su situación educativa?, ¿vienen ya con estudios de su país?

SARA: Depende del caso. Hay muchos que sí y hay algunos que no. La mayoría no. La mayoría han ido al cole, lo que es aquí la primaria. La mayoría. Y las personas realmente que suelen tener un nivel más alto, suelen ir a centros de formación de adultos o centros como la EOI, pero el perfil que nosotros abordamos en uno de estos centros no tiene cabida, muchas veces.

YASMIN: ¿La matrícula está abierta siempre? ¿Es gratuita?

SARA: Nosotros, cuando llegan aquí, lo que hacemos es que, les damos una primera acogida, les preguntamos por qué quieren clases de castellano, les miramos el nivel que

tienen y entonces les ponemos en el grupo que nosotros consideramos adecuado. Entonces, en esta primera acogida, lo que se hace es que, desde acogida social, como si fuera la recepción del *Bayt*, se le informa de qué más cosas hay en el *Bayt* y se le hace una primera entrevista para saber si está en situación de calle, si está en algún albergue, si tiene dónde comer y dónde dormir y así se le puede llevar a diferentes sitios. Y nosotros, como somos una fundación, los alumnos tienen que pagar 5 €, una vez se matriculan aquí en el *Bayt*, pero es una vez para toda la vida. Y hay muchas veces que eso no es así porque no hay recursos, entonces es un trámite porque somos una fundación. Pero los cursos son gratuitos todos.

YASMIN: ¿La mayoría de los estudiantes tiene la intención de trabajar después?

SARA: Todos. Todos vienen aquí para buscar trabajo. Entonces, muchas veces desde las clases, siempre se les intenta derivar al laboral.

YASMIN: ¿Dónde viven la mayoría de vuestros estudiantes? ¿Los alojáis?

SARA: Hay un programa que trabaja con jóvenes en un piso, pero solo hay 10 jóvenes allí. Nosotros no tenemos ningún tipo de residencia, ni pisos ni nada. Ojalá. Pero las personas que vienen aquí son personas que están en situación de calle, sobre todo, y en situación de albergue. Creo que está muy bien que sepas esto, porque para aprender castellano, hay una parte emocional muy muy muy intensa de todo el tema que implica una inmigración. Y una inmigración implica: tú llegas aquí, no tienes papeles, necesitas hacer toda la burocracia posible, no tienes ningún sitio porque estás de manera irregular, por lo tanto, tienes que dormir en un sitio y los albergues ahora mismo están desbordados. Por lo tanto, tú puedes ir a un albergue y te dirán: «Vale, vale. Apúntate aquí en la lista de espera». Mientras tanto, no tienes dónde comer, dónde ducharte… Entonces, tienes que buscar los sitios dónde te puedan ofrecer todo esto, pero esto es largo… Además, no sabes el idioma.

YASMIN: ¿Existe una fuerte tendencia de agrupación entre ellos?

SARA: Tú imagínate que estás en un país nuevo, que no tienes nada, es decir, no es que te vayas a una casa. Claro, nosotros nos lo imaginamos quizá el irnos a otro país con unas

condiciones que ya tenemos ahora, pero estamos hablando de personas que no tienen ropa, no tienen dónde dormir, no tienen comida, no tienen dinero. ¿Con quién te juntas tú? Si además yo no sé hablar… Pues con alguien que me entienda. No es que no quieran socializarse con los de aquí, al contrario. Todas las personas que vienen a clases de castellano tienen interés en hablar con personas de aquí, pero muchas veces se encuentran con el freno del idioma, la vergüenza de «ostras es que no me entiende» y los prejuicios que tienen los demás hacia ellos, es que eso también pasa. Un chico me dijo: «Ay, he conocido a una chica por internet». Claro, tenemos necesidades todos de conocer a gente, de relacionarnos. Entonces me decía: «pero me ha dicho que, si soy de Marruecos, no». Bueno, es que esto pasa. También hay una mujer que ha dejado de llevar el velo y ahora lleva gorras. Porque ella se quiere continuar tapando la cabeza, porque vive en Sant Andreu y en Sant Andreu no hay tanta inmigración y dice que la gente la mira diferente. No es lo mismo ir por la vida con un velo que sin, con una cara morena que más blanquita. No es lo mismo, y esto ellos lo notan.

YASMIN: Esto es un tema que también voy a tratar en mi TFG, el tema del racismo. ¿Los alumnos están motivados por aprender?

SARA: Sí, sí. Hay de todo, como en todas partes. Tú piensa que hay muchas personas que vienen a las clases de castellano y están trabajando. Por ejemplo, hay muchos que son lateros, esos que te venden la cerveza, y hay otros que están en la playa vendiendo pareos y el tiempo que no están aquí, están allí vendiendo. Entonces hay algunos que desean irse de la clase para irse a trabajar, pero hay otros, que son la mayoría, que quieren hacer un curso y otro curso y otro curso. Y te preguntan si hay cursos de cocina, cursos de laboral, etc. Entonces estos sí que tienen ganas de aprender.

YASMIN: ¿Crees que la diferencia de edad influye en el aprendizaje, es decir, notas diferencias en el aprendizaje según la edad?

SARA: Yo quería pensar que no, pero la práctica también me demuestra que sí. Y bueno, los estudios neuronales que hay en educación y tal demuestran que los niños son más esponjas y que cuanto más mayor te haces, más dificultades hay. También hay un tema que yo creo que es súper importante, yo creo que es el más importante. No depende tanto de la edad o no, sino la edad lo que hace es que tengas un sentimiento de frustración más

grande. Si tú no has podido aprender cuando eras pequeño, tú vas pasando el tiempo sin saber escribir, sin saber leer, sin poder aprender. Esto te hace tener una autoestima académica, o a nivel de conocimientos, muy baja. Y lo primero que te dice una persona que lleva muchos años aquí y está haciendo clases es: «Ay, yo tengo la cabeza dura, yo soy tonta». Y es lo primero que te dice. Entonces no es tanto la edad, sino que implica tantos años de frustración de decirte que no sabes.

YASMIN: ¿Has tenido alguna vez adultos que hayan conseguido una competencia nativa?

SARA: Hay personas que hablan español súper súper bien. Pero también, al menos con los que me voy encontrando yo, son personas que eran jóvenes cuando llegaron aquí. Eran muy jóvenes cuando llegaron aquí.

YASMIN: ¿A qué método de enseñanza recurres? ¿Durante la clase se suele recurrir mucho a la traducción? ¿Hay algún profesor que sepa hablar su lengua materna (L1)?

SARA: Intentamos que esto no pase. Porque si tú puedes comunicarte en tu idioma con el profesor, no vas a hacer el mismo esfuerzo, porque al final se crean vínculos. Para nosotros es muy importante, con todos los profesores que tenemos, crear un vínculo emocional. Yo creo que, para que el aprendizaje sea significativo, tiene que haber un vínculo emocional, si no, es muy difícil. Entonces, si yo quiero comunicarme con esa persona que acabo de conocer, me tendré que esforzar mucho, pero al final lo haré. Si sabe mi idioma, es más difícil. Yo, por ejemplo, con los alumnos siempre hablo castellano. Muchas veces me vienen hablando en inglés. Vale, te lo explicaré de muchas maneras, te haré un dibujo, te haré lo que quieras, pero no te voy a contestar en el idioma que sabes. Porque si no, en cuanto a aprendizaje, es más difícil.

YASMIN: ¿Seguís los niveles impartidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)?

SARA: Sí, pero ¿qué pasa? Que el MCER es europeo, para personas que vienen de un contexto muy europeo con unos exámenes tipo. A ti te ponen un examen y tú ya, sin leerte la pregunta, sabes si tienes que relacionar y qué tienes que hacer. Ellos esto no. Además, hay muchos que vienen de escribir al revés. Entonces, si que es un nivel normativizado,

pero se enseñan cosas desde un enfoque más comunicativo. Es el enfoque que nosotros queremos utilizar. Que tú salgas a la calle, puedas hablar y puedas buscarte un trabajo.

YASMIN: ¿Utilizáis libros o adaptáis el material a las necesidades de los alumnos? ¿Tratáis la misma temática de la misma manera con la que se impartiría una clase "normal" de ELE o elimináis temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante?

SARA: ¿Irritantes y humillantes? ¿Qué significa eso?

YASMIN: Antes de empezar la entrevista, hemos hablado sobre que existen diferentes temas, a lo mejor «humillantes» y «irritantes» no son las palabras exactas, pero hay temas pensados para alumnos con un poder adquisitivo alto y también son complicados los temas relacionados con la familia, ya que hay mucha gente que ni tiene ese modelo de familia o nada.

SARA: En cuanto a libros, nosotros no utilizamos un libro, no lo hacemos así. Nosotros lo que vamos haciendo es: tenemos unos contenidos y objetivos que tenemos que dar y lo que hacemos es buscar qué material nos gusta más de cada tema y entonces hacemos un dosier. Entonces tenemos muchos vínculos de referencia y lo vamos cogiendo a partir de allí. ¿Qué pasa? Que todos los temas que salen en los libros, al final te los encuentras en la calle y, por lo tanto, esos temas como tú dices que son un poco más delicados, el tema de la familia, por ejemplo. En el tema de la familia, yo tengo un esquema hecho adrede, nos lo hemos pensado así, donde hay dos madres con un hijo porque ellas son pareja o un padre soltero con un hijo. Y esto es una familia con el modelo de aquí, pero esto abre un debate para hablar de la homosexualidad, hablar de ser padre o madre soltera, a como son las familias en vuestro país, si está permitido o no casarse con una mujer, con dos… Todos estos temas salen en clase y estas cosas están pensadas para que salgan, porque no solo son clases de castellano sin más, sino que son clases también para debatir «¿qué piensas tú?, ¿qué pienso yo?, ¿por qué?», porque sino, esto son temas que nunca se tocan, nunca se afrontan y entonces cada persona se queda en su realidad. Entonces, creemos que esto son espacios para compartir esto. «No, es que los de Marruecos no sé que…». No, no, no ¿has hablado con esta gente? Pues vamos a hablarlo en clase. Y sí que es cierto que como trabajamos con voluntarios, hay muchos voluntarios que después te

dicen: «Ostras, yo no soy racista eh, yo no…». Pero venimos de una cultura que es racista, por lo tanto, todos tenemos ese miedo integrado en la piel. Por mucho que tú estés concienciado y hayas estudiado muchas cosas, siempre salen unos «uy…». Entonces, los voluntarios también se nutren mucho, bueno, los voluntarios, los profesionales, todas las personas que estamos aquí.

YASMIN: ¿Cómo los evaluáis? (durante el proceso, solo al final…)

SARA: Nosotros hacemos una evaluación continua, es decir, estamos muy pendientes también del progreso de cada día de los alumnos y luego vamos pasando ciertas pruebas que a nosotros nos ayudan a ver si esta persona está avanzando o no. Hacemos pequeños ejercicios que son como mini exámenes, pero que son ejercicios que hacemos como un poco entre todos, pero para ver si los contenidos que se están dando se están alcanzando. Entonces al final de curso sí, pero porque te lo piden ellos. Es bastante impresionante esto, sobre todo en las clases de A1. «¿Puedo pasar al nivel dos?» «¿Nos vas a hacer un examen?». Y hacemos una especie de examen con todo lo que se ha trabajado.

YASMIN: ¿Por qué crees que como profesor/a de español o catalán para extranjeros dar clases a este tipo de personas es especialmente retador?

SARA: Bueno, yo pienso que la cosa que se tiene que tener en cuenta en primer lugar, aparte de que no hay materiales y que es difícil porque todos son de diferentes sitios, entender la realidad de todo el mundo no se puede. Yo pienso que no se puede. Por mucho que hables con una persona de Gana, no sabemos como son todos los de Gana. Y partir de eso, yo creo que a veces es un poquito difícil. Lo difícil es que al final…, es decir, mi trabajo, que te he dicho antes de lo que me encargaba, mi trabajo lo último es hacer de profe de castellano, porque a través del castellano les damos posibilidades de buscar trabajo, pero al final lo que tú quieres es que cojan un vínculo contigo y con ellos, que se cree un vínculo, y a partir de aquí, en que tú les puedes ayudar. A mí, las personas que me llaman a la puerta, no es para decirme «Sara, tengo una duda del verbo *ser*». Nunca, jamás me preguntan eso. Me preguntan: «Sara, tengo un problema, no tengo billete de metro, ¿qué puedo hacer? ¿dónde puedo ir?», «Sara, es que me van a echar del albergue, ¿qué puedo hacer?». Por lo tanto, clases a personas migradas significa que tú eres el referente de unas personas que acaban de llegar aquí, que quieren algo de ti y lo que

quieren es tener a alguien en quien confiar, que sea una persona que vean cada día, porque su familia está lejos, sus amigos están lejos y todo el mundo es nuevo. La persona quizá más estable en los primeros días eres tú. Te ven en cada clase. Entonces, cuando uno es profe de castellano a personas refugiadas y a personas inmigrantes, hay una parte humana muy grande.

YASMIN: ¿Crees que hace falta una formación específica para los profesores de lengua que se quieran dedicar a la enseñanza de una L2 para refugiados?

SARA: Sí, sí, porque, por ejemplo, aquí nosotros hemos tenido a muchas personas que acababan de salir de una enseñanza de lengua extranjera, vienen del *International House*. Acaban el curso para enseñar a personas una lengua extranjera, vale, estupendo. Luego llegan aquí y me dicen: «Yo es que no sé qué hacer con esto», «yo he hecho un curso y sé enseñar, pero es que aquí no». ¿Qué significa aquí no, que con ese perfil no?, ¿por qué? Porque las necesidades que tienen estas personas son diferentes, porque tú cuando vas a clases de castellano, o yo me he apuntado, por ejemplo, a inglés o a árabe o a un idioma. Yo, desde mi situación de confort, voy con todas mis energías y motivación a aprender eso. Si yo tengo dificultades, porque estoy estresado, porque estoy preocupado por mi situación actual, no estaré muy abierto a, por muchas ganas que tenga, no podré aprender igual. Entonces todas esas cosas se tienen que tener en cuenta. Se tiene que saber cómo va el tema de la burocracia de papeles a nivel migratorio, porque la gente lo desconoce mucho. Si tú no sabes eso, es difícil dar clases de castellano. Te van a preguntar cosas.

9.4. Observaciones 08/05 + 20/05

Nivel: A1

Grupo: 10 hombres y 5 mujeres de diferentes edades (20-50 aproximadamente) y nacionalidades (Corea, Afganistán, Tayikistán, Argelia, Somalia, India, Egipto y la mayoría de Marruecos).

Profesora: Sara Yagüe

OBSERVACIÓN CLASE 1: miércoles 08/05/2019, 16:00 h - 18:00 h

Objetivo de la sesión: Practicar el presente de los verbos regulares/irregulares mediante el tema "la casa"

Material: Fotocopias, pizarra y proyector

Duración: 120 min

Secuenciación de la clase:

- Sara, la profesora, reparte fotocopias a todos los estudiantes.
- Les hace conjugar el verbo irregular *hacer* y subraya la importancia de este verbo.
- Saïda, una estudiante marroquí, contesta: «Yo asco».
- Sara apunta la palabra en la pizarra y le dice que esta palabra tiene otro significado, sin decirle que lo ha hecho mal.
- Sara les repite que *hacer* es irregular y les pone un ejemplo con la palabra *asco*.
- Hace salir a Saïda a la pizarra para que conjugue el verbo *hacer* en presente.
- Saïda empieza a escribir en la pizarra. No hace espacios entre una palabra y otra, sino que las separa mediante un punto (en árabe no se separan las palabras con espacios; se escribe todo junto y se separan las palabras mediante puntos).
- Sara les explica que, en español, las palabras se separan mediante espacios o huecos. A partir de la palabra *hueco*, se mencionan las palabras en las que se pronuncia la *h*.
- Los estudiantes apuntan el significado de las palabras nuevas que aprenden en un glosario que tienen en sus libretas y escriben la traducción en su idioma al lado.
- Sara enciende el proyector y se proyecta una casa en la pared. Va preguntando (en presente) uno por uno las cosas que se pueden hacer en cada habitación.
- Se les reparte una fotocopia con las 4 partes principales de una casa (cocina, baño, salón y dormitorio) y en equipos de 4 intentan completar la ficha con las palabras

que sepan. Cada grupo completa una habitación (cada estudiante aporta diferentes palabras y se nota que cuando trabajan en grupo se abren y participan más).

- Puesta en común: se escribe la palabra *baño* y se proyecta la imagen del baño que tienen en sus fotocopias. Sara va señalando los objetos y el capitán de cada grupo escribe las palabras en la pizarra, mediante la ayuda de su equipo. Por falta de tiempo, solo se consigue ver el vocabulario del baño.
- Los estudiantes tienen que escoger una palabra de las que han salido en la pizarra y construir una frase con ella.
- Puesta en común: Sara apunta las frases que van saliendo en la pizarra.
- Se acaba la clase.

Algunas observaciones:

La observación tiene lugar el miércoles día 08 de mayo. El grupo analizado inició las clases a principios de abril y tiene muy buen nivel para ser un A1. Los estudiantes ya dominan la mayoría de los verbos irregulares y ya empiezan a ver los verbos reflexivos. Sara me ha explicado que este grupo es uno de los más avanzados que ha tenido. Sin embargo, también es verdad que la diversidad que hay entre cada estudiante es enorme. Sara me ha explicado que muchos de ellos tienen estudios, pero que también hay algunos que tienen dislexia y no saben escribir. Esto se trabaja mediante las clases de alfabetización. Me ha comentado que muchos estudiantes en la fundación tienen dificultades de aprendizaje y que es un fracaso que muchos ya han asumido y que, por eso, empiezan desmotivados y poco optimistas. Esto se debe al hecho de que en sus países de origen no se haya trabajado suficientemente, me explica.

Sara habla muy claro, vocaliza muy bien, utiliza muchos gestos y frases simples, explica las cosas de manera clara y motiva a sus estudiantes en cada ejercicio que hacen. Cuando no se acaba de entender el significado de una palabra, la dibuja en la pizarra o la explica mediante gestos. En muy pocos casos (casi nunca), utiliza el inglés como lengua vehicular para explicar su significado. Cada vez que alguien le pregunta algo en inglés, responde en español y le dice que intente formular la pregunta en español.

Sara me ha comentado que el material no se adapta 100% a las necesidades de los alumnos, ya que tienen un currículo regulado con una serie de objetivos que deben cumplir. Sin embargo, a pesar de tener temas predeterminados, hay días en los que no se

siguen y se tratan cuestiones de sus vidas cotidianas y se resuelven las dudas que puedan tener (por ejemplo: ¿qué se necesita para conseguir la nacionalidad española? o ¿qué documentos se requieren para poder trabajar en España o poder alquilar un piso?).

La mayoría de los alumnos están muy motivados, participan y muestran mucho interés, haciendo muchas preguntas sobre la pronunciación, la escritura y el significado sobre palabras que han escuchado o leído. Se ayudan mucho entre ellos y cuando alguien no entiende a Sara en español, los compañeros se lo intentan explicar en inglés o árabe. He notado que cuando trabajan en grupo, participan más y se sienten más seguros a la hora de hablar. Algunos tienen ansia por comunicarse y cuando no saben conjugar el verbo correctamente, utilizan el infinitivo para evitar vacíos. He notado que a los alumnos arabófonos que no hablan francés ni inglés les cuesta la pronunciación de las vocales *o* y *e* y que las confunden, ya que en su idioma no existen. También he observado que, en general, les cuesta poner el acento en el sitio correspondiente (comprensible por el nivel que están cursando) y distinguir entre las grafías: *s*/*c*, *g*/*j*, *ll*/*i*, *q*/*c* y *m*/*n*. Además, he observado que algunos de los pocos estudiantes que simultáneamente cursan catalán, confunden la dirección de los acentos. Sara me ha comentado que suele aconsejar a los estudiantes cursar catalán cuando tengan un nivel más avanzado, ya que al principio les resulta muy difícil diferenciar el español del catalán. En *Bayt Al-Thaqafa* las clases de catalán las lleva el Consorci de Normalització Lingüística.

En cuanto a la clase, es muy espaciosa y tiene muchas sillas de madera con pala, sobre la que escriben los alumnos. Hay mucha luminosidad y una pizarra muy grande en el centro. En las paredes hay carteles de la conjugación del presente simple y de las diferentes grafías que puedan confundir los alumnos, con ejemplos incluidos. También he observado cuadros con imágenes de diferentes sitios (por ejemplo, Pakistán y Marruecos) y de mujeres árabes con vestimenta islámica y elementos de decoración de diferentes culturas africanas.

Por último, también me gustaría mencionar que el personal de la fundación es muy cualificado y que cuenta con la ayuda de muchos voluntarios. Tuve el placer de conocer a Mireia, una trabajadora del *Bayt*, que habla catalán, español, inglés y árabe y está a disposición total de los alumnos. Sin embargo, no hay personal que hable lenguas africanas por limitaciones prácticas de financiamiento y de personal.

OBSERVACIÓN CLASE 2: lunes 20/05/2019, 16:00 h - 18:00 h

Objetivo de la sesión: Repaso de la conjugación en presente simple de los verbos (ir)regulares y de los verbos reflexivos

Material: Folios en blanco, pizarra, el juego de La Oca y fotocopias que se incluyen al final de la observación

Duración: 120 min

Secuenciación de la clase:

- Sara reparte folios en blanco y les dice que van a hacer una prueba para ver si han entendido la conjugación del presente simple de los verbos (ir)regulares. Les dice que esta prueba le sirve para ver si necesitan repasar más el contenido.
- Apunta los verbos *vivir*, *beber*, *soñar*, *luchar* y *abrir*, les explica los significados de cada verbo y se les pide que los conjuguen en el folio.
- Los estudiantes apuntan los verbos en sus folios y los conjugan durante 5 min.
- Sara recoge los folios y apunta el resultado con la ayuda de todos.
- Los alumnos le preguntan para qué sirven los verbos irregulares y cómo se puede ver si un verbo es regular o no.
- Sara les explica la diferencia entre los verbos regulares e irregulares: «Los verbos regulares tienen la raíz igual, mientras que en los verbos irregulares la raíz cambia». Les explica que, si les suena mal la raíz en un verbo, será irregular, pero que cómo todavía no saben qué es lo que suena bien o mal, por ahora tendrán que aprender la lista de verbos irregulares que les dio la semana pasada.
- Sara apunta en la pizarra el cambio de algunas vocales de los verbos irregulares cuando se conjugan: E → IE (pensar → pienso); O → UE (poder → puedo); U → UE (jugar → juego), y E → I (decir → digo o pedir → pido).
- Les reparte una fotocopia sobre los verbos reflexivos, que contiene una breve explicación y una serie de ejercicios. Les pide que le expliquen lo que son los verbos reflexivos y que pongan ejemplos.
- Los estudiantes dicen: «Algo para mí mismo, acción sobre mismo, por ejemplo, *ducha*: 'yo me ducho'».
- Sara les dice que los verbos reflexivos se forman añadiendo *se* (conjugado) detrás de *-ar*, *-er* e *-ir*, y que significa «hacia mí mismo». Apunta a la pizarra el verbo *duchar* y entre todos lo conjugan.

- Sara les dice que hagan el ejercicio 2 de la página 5. Le pide a Sudaba, una estudiante afgana, que lea el enunciado. El ejercicio consiste en completar los huecos en un texto con los correspondientes verbos reflexivos de la lista.
- Entre todos leen los verbos y explican sus significados a través de mímica.
- Ella lee el texto para que sepan como se pronuncian las palabras y, mientras tanto, los alumnos van rellanando los huecos oralmente y apunta el resultado en la pizarra.
- Les explica que los verbos reflexivos responden a la pregunta «¿a quién?».
- También les explica que cuando hay dos verbos juntos (como en el caso de *me gusta bailar*), el segundo es infinitivo, y cuando es reflexivo se le añade el *se* conjugado al final: *Me gusta ducharme* y no *me gusta me ducho**.
- Sara les pide que formen 3 equipos. Les reparte un dado de un color diferente a cada equipo y una figurita del mismo color del dado que les ha tocado. Juegan a La Oca para practicar la conjugación de los verbos regulares e irregulares en presente. Les dice que el juego de La Oca es muy conocido en España.
- Les reparte un folio en blanco en el que van a tener que apuntar el número de la casilla que les toque y el resultado al lado.
- Mientras los alumnos juegan, Sara apunta en la pizarra el cambio de las vocales en la raíz de los verbos irregulares, para facilitarles el ejercicio (E→I; E→IE; U→UE; O→UE).
- Ella se va pasando por las mesas y va ayudando a los grupos.
- Finalmente apunta los colores de cada grupo en la pizarra (rojo, amarillo y azul), dibuja 3 columnas, ellos apuntan las casillas que les han tocado y entre todos corrigen lo que han puesto.
- A las 17:45 h suena una alarma (la llamada al rezo que les avisa de que, aparte de rezar, ya pueden comer). Todos empiezan a recoger.
- Sara recoge los folios de cada grupo y todos se van.

Algunas observaciones:

La observación tiene lugar el lunes día 20 de mayo. En comparación con la clase del 08.05., faltan más personas (3 hombres y 1 mujer, para ser exactos). Sin embargo, existe una explicación: es la segunda semana del Ramadán, el mes sagrado de los musulmanes, y según un alumno de la clase, están muy cansados y les cuesta mucho concentrarse, ya

que no ingieren comida ni beben durante unas 12 horas (desde del alba hasta la puesta de sol) desde hace 2 semanas. Asimismo, puede que aparte también influya el hecho de que sea lunes. La mayoría de los estudiantes son musulmanes y se nota que, en general, están todos un poco más cansados en comparación con la clase del 08.05. El objetivo de la sesión es repasar la conjugación en presente de los verbos regulares/irregulares y los verbos reflexivos. Sara me ha dicho que durante las dos semanas anteriores han trabajado las acciones cotidianas y los verbos reflexivos.

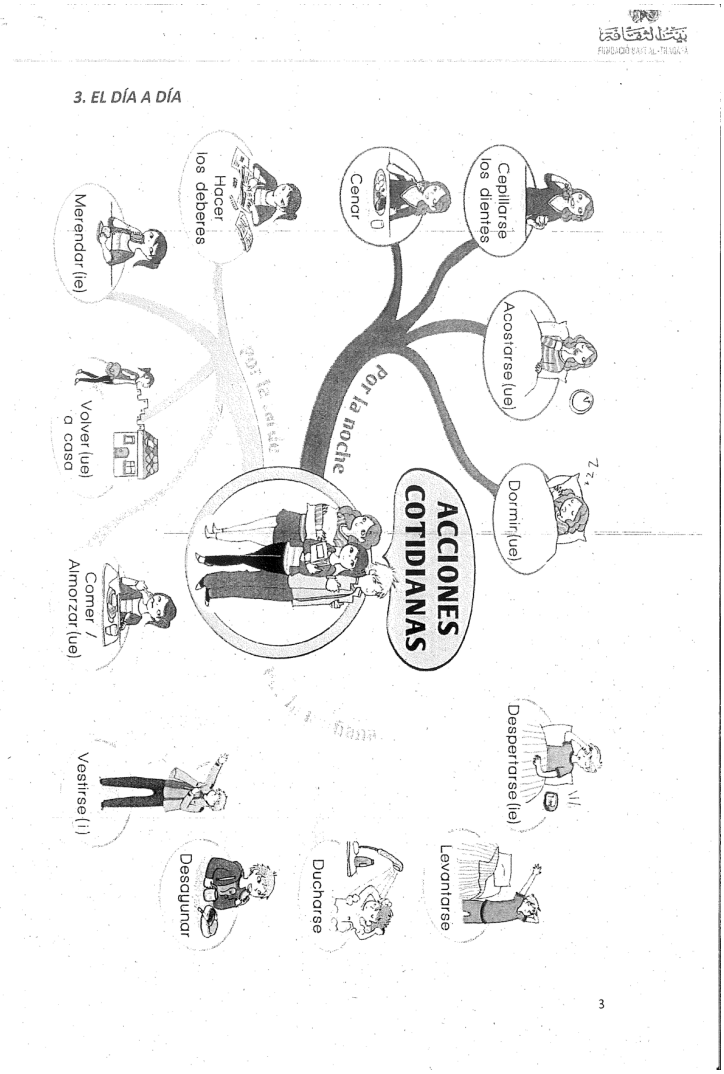
Durante esta segunda observación, he notado que aparte de estar más cansados, muestran mucho interés por el catalán. Los estudiantes le piden a Sara la traducción al catalán de muchas palabras que van saliendo en clase y algunos de ellos repiten la frase «m'agrada el català» durante toda la clase. Igual que durante la última clase, se apuntan las palabras nuevas en un glosario que tienen al final del cuaderno con la traducción de su idioma al lado.

Sara les explica muy detalladamente como deben realizar cada uno de los ejercicios y hasta que no lo entiendan todos, no sigue con el temario. Durante todos los ejercicios que han tenido que realizar, disponían de recursos (fotocopias con explicaciones, tablas en la pared sobre la conjugación en presente de los verbos regulares e irregulares y en la pizarra el cambio que hacen algunas vocales de los verbos irregulares). Sara hace un esfuerzo muy grande para explicar el significado de las palabras mediante sinónimos o mímica, sin intentar traducir (en el caso de que sea muy difícil explicar su significado, sí que se recurre a la traducción). Ha establecido un vínculo con cada uno de ellos y se nota la buena armonía que hay en clase. Ella también muestra interés por cada una de las lenguas que hablan los estudiantes y les pide por la traducción a su idioma de algunas palabras que van saliendo en clase. Es muy motivadora y eso a los estudiantes les encanta.

En la clase hoy hacía mucho ruido porque está situado en el pleno centro del Born, en el que hay mucha gente y música por las calles. Sin embargo, eso no parece haber influido mucho en la clase. También he notado que se interrumpe la clase muchas veces por gente que entra en clase a preguntarle cosas a Sara. También me he fijado que las sillas con pala no son adecuadas para las actividades en grupo, y menos para juegos como el de La Oca. En cuanto al material utilizado en esta sesión, tanto las fotocopias como el juego de La Oca, ha sido material elaborado por la propia fundación.

Por último, también me gustaría mencionar que me he fijado que hoy los dos hombres más mayores han tardado más en hacer las actividades y son los que más se frustran cuando algo no les sale bien (en este caso: saber conjugar los verbos irregulares). También me he fijado que son los que más preguntas hacen (preguntas muy inteligentes) y los que buscan reglas para todo. En general, he observado también que, especialmente hoy, tenían dificultades con la vocal *e*, que han confundido muchas veces con la *i* (*vistimos** por *vestimos*, *bibimos** por *bebemos*) y con *c* y *qu* a la hora de escribir.

FOTOCOPIAS OBSERVACIÓN 2 (20/05/19):



4. LOS VERBOS REFLEXIVOS

Los verbos reflexivos indician que el sujeto realiza una acción que recae sobre sí mismo. Por esta razón, el ***pronombre reflexivo*** debe concordar siempre con el sujeto en persona y número.

Pronombres reflexivos:

Yo → me	Nosotros → nos
Tú → te	Vosotros → os
Él/ ella → se	Ellos/ ellas → se

Verbos: Acabados en ***–se***, por ejemplo...

Levantarse

Ducharse

Mirarse

LEVANTARSE

Yo ME levanto

Tú TE levantas

ÉL/ella SE levanta

Nosotros NOS levantamos

Vosotros OS levantáis

Ellos/ellas SE levantan

Ejemplos:

La abuela de Lucía se levanta (levantarse) a las 8:00 a.m.

Mamadou se ducha (ducharse) cada día.

4.1 Actividades

1. Completa las frases con la forma correcta del verbo reflexivo.

1. A mí me gusta _____ (levantarse) a las nueve de la mañana.
2. Cuando Jorge_____ (despertarse), él _____ (bañarse), _____ (afeitarse) y _____ (vestirse).
3. María y yo _____ (maquillarse) en el baño.
4. Ustedes siempre _____ (cortarse) el pelo en la misma peluquería.
5. Juan y Diego _____ (ducharse) por la noche pero tú necesitas_____ (bañarse) por la mañana.

2. Completa los espacios con el verbo reflexivo adecuado.

Bañarse	Vestirse	Peinarse	Cepillarse	Maquillarse	Afeitarse
Quitarse	Ponerse	Cortarse	Secarse	Despertarse	Dormirse

Por la mañana, mi marido y yo _____ a las siete y media de la mañana. Primero yo _____ los dientes y _____ el pijama. Me gusta _____ con agua caliente. Mientras yo _____ con la toalla, mi marido _____ la barba. Luego, nosotros _____ con la ropa del trabajo. Yo, antes de salir, _____ la cara.

3. Completa las frases.

1. Cada mes mi hijo _____ (cortarse) el cabello.
2. Mi hija _____ (vestirse) muy elegante para su baile.
3. Con alegría _____ (despertarse, tú) todos los días.
4. _____ (acostarse, él) demasiado tarde todos los días.
5. Mi hermano _____ (vestirse) en su habitación cada mañana.
6. ¿A qué hora _____ (acostarse, vosotros) los domingos?

7. Mi padre _____ (afeitarse) cada mañana.

8. Nunca _____ (peinarse, nosotros) antes de ducharnos.

9. ¿Por qué no _____ (lavarse, ustedes) las manos al llegar a casa?

10. Cuando llego a casa _____ (quitarse) los zapatos.

11. _____ (lavarse, ella) la cara todos los días.

5. VERBOS IRREGULARES

❖ VERBOS

poner	seguir	ver	ir
pongo	sigo	veo	voy
pones	sigues	ves	vas
pone	sigue	ve	va
ponemos	seguimos	vemos	vamos
ponéis	seguís	veis	vais
ponen	siguen	ven	van

querer	poder	pedir	estar
quiero	puedo	pido	estoy
quieres	puedes	pides	estás
quiere	puede	pide	está
queremos	podemos	pedimos	estamos
queréis	podéis	pedís	estáis
quieren	pueden	piden	están

ser	tener	dar	
soy	tengo	doy	hago
eres	tienes	das	haces
es	tiene	da	hace
somos	tenemos	damos	hacemos
sois	tenéis	dais	hacéis
son	tienen	dan	hacen

decir		venir	oir
digo	sé	vengo	oigo
dices	sabes	vienes	oyes
dice	sabe	viene	oye
decimos	sabemos	venimos	oímos
decís	sabéis	venís	oís
dicen	saben	vienen	oyen

9.5. Manuales A1 - Bayt Al-Thaqafa

MANUALES DE A1				
	A1	**CAJA MADRID**	¿Cómo se dice…? Nivel A1. Manual de español para inmigrantes. (2006)	http://www.fundacionmontemadrid.es/wp-content/uploads/2015/11/Manual-de-alfabetizaci%C3%B3n-C%C3%B3mo-se-dice-nivel-A1.pdf
	A2	**FUNDACIÓN MONTEMADRID.**	¿Cómo se dice…? Nivel A2. Manual de español para inmigrantes. (2008)	http://www.fundacionmontemadrid.es/wp-content/uploads/2015/11/Manual-de-alfabetizaci%C3%B3n-C%C3%B3mo-se-dice-nivel-A2.pdf
	A1.1 A1.2	**ESPAÑA AQUÍ.**	Curso de español 1. Libro de ejercicios. Nivel inicial.	
	A1.1 A1.2	**DIFUSIÓN**	Cuadernos de gramática española A1	https://www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/gramatica/cuadernos-gramatica-espanola-a1-muestra.pdf
	A1	Espai d'inclusió i formació Casc Antic.	**¿Hablamos?** Castellano Nivel Acogida.	Manual Online + Audios : http://www.bcn.cat/novaciutadania/arees/ca/llengues/programes/material_castella.html
	A1 A2	SGEL.	**ESPAÑOL EN MARCHA.** Curso de español como lengua extranjera. Nivel Básico (A1+ A2). Guía didáctica.	http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Espanol_en_marcha_BasicoGuia_didactica.pdf
	A1	**AULA 1.**	Tema: "Tus amigos son mis amigos". Nivel A1.	
	A2	**AULA 2.**	Tema: "Yo soy así". Nivel A2.	http://descargasdifusion.s3.amazonaws.com/muestraseditoriales/aula2_libro-alumno-muestra-index.pdf