

DOS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA. CENTROS, ALUMNOS Y ANÉCDOTAS

DOS EXPERIENCIAS EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

AUTORA: Patricia Fernández Martín¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: (del autor principal)

Fecha de recepción: 26 - 09 - 2013

Fecha de aceptación: 22 - 11 - 2013

RESUMEN

El objetivo de este texto es contribuir, mediante el análisis de una experiencia de aula realizada en el curso 2011-2012, a la mejora de la eficacia educativa en la enseñanza del Español como segunda lengua. Concretamente, en dicha experiencia de aula se sigue un curso de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes diseñado hace cinco años para un centro distinto a aquél en el que se ha impartido en el presente año académico. Para ello, tras la introducción dividimos el texto en dos claras partes. Por un lado, exponemos los factores contextuales de ambos casos, tomando como pilares esenciales las características de cada centro, de una parte, y las de sendos alumnos, de otra. Por otro lado, mostramos la aplicación didáctica correspondiente en cada uno de los centros, atendiendo tanto a los objetivos y los contenidos del curso diseñado como a algunas anécdotas de aula. Las conclusiones apuntan a que el curso, salvo matices, es válido para cualquier alumno, independientemente de su lengua materna, siempre y cuando haya sido alfabetizado y esté acostumbrado a cierto estilo de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas; fonética; ortografía; inmigrantes; Español como segunda lengua.

TWO EXPERIENCES IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE TEACHING. CENTRES, STUDENTS AND ANECDOTES**ABSTRACT**

The aim of this paper is to contribute to the improvement of educational effectiveness in teaching Spanish as a second language, by analyzing a classroom experience made in the 2011-2012 academic year. In that classroom experience we follow a course in Spanish phonetics and spelling for Moroccan immigrants, which was designed five years ago for a different centre. For that, after introduction we have divided the text into two parts. In the first one, we expose the contextual factors of each case, considering as essential pillars the

¹ Licenciada en Filología Hispánica, en Lingüística y en Antropología Social y Cultural. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actualmente es profesora de español para inmigrantes de un CEPA de Madrid y estudiante de Doctorado en lengua española en la Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada – Facultad de Filología – Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España.

characteristics of each centre as well as the human factors of the students. In the second part, we show, firstly, the way we have applied the contents and the objectives in the second one of the centres and, secondly, we offer some didactic anecdotes taken from daily classroom experience. The conclusions suggest that the course, in general, can be useful for every pupil, regardless of their mother tongue, provided they have been literate and are used to a certain learning style.

KEYWORDS: Language Teaching; Phonetics; Spelling; Immigrants; Spanish as a second language.

INTRODUCCIÓN

La educación es la clave del progreso de cualquier sociedad. En momentos de bonanza económica, la educación nos otorga los conocimientos necesarios para poder desarrollarnos como personas dentro del ámbito profesional que –con suerte– hayamos elegido. En época de crisis, la educación es el mástil que sostiene los valores de la comunidad y la principal herramienta que permite a sus ciudadanos moverse en ella y adaptarse así a los continuos cambios prescritos por factores generalmente externos (Martínez-Otero Pérez, 2008: 17 ss).

De ahí que lo que pretendamos con este artículo sea reflexionar sobre la manera de mejorar la práctica docente, centrándonos en nuestra experiencia en contextos de segundas lenguas.

Más concretamente, tomaremos como base la enseñanza no reglada de personas adultas en España (Ministerio de Educación, 2011: 231 ss), dejando de lado la formación continua destinada a actualizar conocimientos de los profesionales. Además, pondremos el énfasis en un tipo de alumno que está, en muchas ocasiones, en riesgo de exclusión social debido fundamentalmente al empeoramiento de la situación socioeconómica que atraviesa, agravada a su vez por la carencia de los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar con éxito una profesión que le permita vivir con cierta dignidad (García Parejo, 2003; Hernández y Villalba, 1994).

De este modo, nos movemos exclusivamente dentro de la enseñanza no reglada del castellano en contextos de inmigración en España. Uno de los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad de asentamiento², parece ser la lengua vehicular de la comunidad –el español o castellano, en nuestro caso–, sin cuyas nociones básicas difícilmente va a poder conseguir el inmigrante lo que constituye su principal objetivo: (re-)incorporarse con éxito al mercado laboral.

Con estas premisas de partida y, como hemos señalado, con la intención de mejorar la eficacia de la didáctica del Español como segunda lengua, vamos a

² Siguiendo a Sánchez Molina (2005), proponemos y, en cierto modo, reivindicamos este concepto en lugar del de la sociedad “de acogida”, para defender la agencialidad del inmigrante (Ramírez Goicoechea, 2007: 455-500).

analizar de forma crítica y comparativa dos experiencias de aula realizadas en la Comunidad de Madrid (España) que siguen un diseño semejante centrado en la enseñanza de la fonética y la ortografía españolas a alumnos marroquíes. La primera vez que se impartió dicho curso fue durante el año académico 2006-2007 en una Asociación Cultural de Leganés, un municipio de unos 180.000 habitantes situado aproximadamente a 20 km al sur de Madrid. La segunda vez se ha llevado a cabo durante el curso académico 2011-2012 en un Centro de Educación de Personas Adultas de un barrio situado en la zona norte del municipio de Madrid.

Dicho curso (Fernández Martín, 2007, 2008a) que, como se ha dicho, se planteaba trabajar la competencia ortoépica de alumnos marroquíes (Fernández Martín, 2009), constaba de una serie de diez sesiones didácticas que fueron exhaustivamente descritas y, tras llevarlas al aula, analizadas crítica y reflexivamente.

Ahora, cinco años después, pretendemos reflexionar sobre la adecuación de mantener un mismo diseño del curso de español para extranjeros en un centro docente distinto a aquel para el cual fue concebido.

Metodológicamente, nos situamos en una perspectiva cualitativa que consideramos menos reificante por ser más próxima al alumno de segundas lenguas y, por tanto, a la larga más eficaz por permitir una contribución al avance en su proceso de aprendizaje visto así desde una perspectiva neohumanista (Martínez-Otero Pérez, 2008: 22 ss). No obstante, tendremos en cuenta ciertos datos cuantitativos que creemos esenciales para comprender con mayor profundidad el contexto en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se ven inmersos tanto el profesor como el alumnado que nos interesa.

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos dividido el texto en dos claras partes: en la primera, ofrecemos un análisis de dos de los tres pilares esenciales del proceso educativo como son los centros de enseñanza (cfr. Apartado 2.1) y las características de los estudiantes (cfr. Apartado 2.2). En la segunda parte centramos la atención en el plano estrictamente didáctico, analizando el diseño del curso y sus consecuentes e inevitables adaptaciones en el segundo centro (cfr. Apartado 3.1), a lo que acompañamos de una serie de anécdotas educativas y actividades reales (cfr. Apartado 3.2) que tratan de ejemplificar algunos de los problemas a los que como docentes –el tercer pilar de la educación– nos hemos tenido que enfrentar a la hora de modificar la programación inicial del curso establecido.

Cada uno de esos apartados se encuentra a su vez dividido en dos secciones, la que hace referencia a los aspectos de la Asociación Cultural (AC) y la correspondiente en el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA): en ambos casos tratamos de detallar al máximo cómo se implementaron las clases en uno y otro sitio. Las conclusiones pretenden reflexionar sobre la imperiosa necesidad de continuar investigando la manera de conseguir una mayor

eficacia en la enseñanza del español en contextos no reglados de segundas lenguas dado que, como hemos indicado, los conocimientos y las habilidades lingüísticas forman parte de esos *savoirs* (Consejo de Europa, 2001: 99 y ss) tan necesarios para el éxito profesional en las sociedades actuales y, como consecuencia, para la satisfacción personal de cada uno de los alumnos.

DESARROLLO

Análisis de los factores contextuales

En esta sección mostramos los que consideramos los principales factores contextuales que han de tenerse en cuenta a la hora de impartir un curso concreto, en nuestro caso de español para inmigrantes.

Así, estudiamos primero el centro de enseñanza (cfr. Apartado 2.1), reparando tanto en la AC (cfr. Apartado 2.1.1) como en el CEPA (cfr. Apartado 2.1.2) y a continuación tratamos de establecer el perfil de los alumnos (cfr. Apartado 2.2), en la AC (cfr. Apartado 2.2.1) y en el CEPA (cfr. Apartado 2.2.2).

2.1. El centro de enseñanza: AC VS. CEPA

Desde la perspectiva microestructural, el centro de enseñanza marca ciertas pautas (cómo enseñar) sobre la actividad docente. A él se deben las necesidades institucionales de cubrir determinados objetivos, crear determinados grupos u ofrecer diversos horarios en los cursos.

Por otro lado, el centro es el que guía al docente desde una perspectiva no sólo metodológica, sino también ideológica y factual, al proponerle la línea que se debe seguir en la educación de las personas que constituyen el objetivo de todo el quehacer docente. De ahí que la trayectoria de la institución en que se trabaje sea esencial para poder comprender el marco metodológico en que se encuentra el profesor.

Partiendo de la base de que, en nuestro caso, ambas instituciones tendían a ser lo que se puede considerar una escuela-educadora (Martínez-Otero Pérez, 2008: 220-223) desde el momento en que se proponen tomar la educación como un proceso que afecta a la persona al completo (programación de actividades interculturales, fomento de la convivencia en el centro, calidad de los docentes), creemos esencial traer a colación aunque sea mínimamente las principales características de cada uno de los centros en los que llevamos al aula el curso mencionado.

2.1.1. La AC de leganés

El primer curso básico de fonética y ortografía españolas tuvo lugar en el madrileño municipio de Leganés (de unos 185.000 habitantes, de los que aproximadamente 17.000 eran extranjeros, a fecha 21 de abril de 2006) entre el 4 de noviembre de 2006 y el 10 de marzo de 2007 (Fernández Martín 2007b: 2-5).

Las clases se impartían en una AC³ a un grupo determinado los sábados entre las 17.30 y las 19.30 h, aunque no era el único curso que se ofrecía en el centro: entre semana se daban clases de alfabetización a extranjeros y de español como segunda lengua a dos grupos distintos, por las mañanas y en dos sesiones semanales de dos horas cada una.

Los trabajadores de dicha asociación eran plenamente voluntarios y sus enseñanzas no formaban parte del sistema reglado.

Asimismo, los recursos de la asociación eran bastante limitados (García Parejo, 2003): se carecía de múltiples medios que en otros lugares facilitarían el intercambio comunicativo, tales como vídeo, laboratorio de lenguas o una conexión a internet generalizada. Apenas había un par de aulas para la inmensa cantidad de estudiantes que aparecían en algunas ocasiones. Concretamente, el espacio del aula en la que se impartió el curso estaba dividido por una amplia mesa rectangular a cuyo alrededor se colocaban las sillas necesarias para dar la clase. Detrás del lado más largo de la mesa se encontraba la pizarra. La mesa, en realidad, actuaba de barrera absoluta entre el profesor y los alumnos, y en muchas ocasiones, entre los mismos alumnos (Fernández Martín 2007b: 48).

2.1.2. *El CEPA madrileño*

El Centro de Educación para Personas Adultas, por su parte, se encontraba situado en un barrio norteño de Madrid, dentro del distrito de Tetuán (155.000 habitantes, de los que cerca de 34.000 son extranjeros a fecha de enero de 2010).

A diferencia del funcionamiento de la AC de Leganés, nuestro CEPA, de gestión privada-concertada, contaba con el principal objetivo de formar a personas adultas para que consiguieran una especialización personal y profesional que les permitiera (re-)incorporarse al mercado laboral con la mayor comodidad posible. De ahí que ofreciera, aparte de ciertas enseñanzas regladas estipuladas en las correspondientes leyes que conforman el sistema español de Educación⁴ (Ministerio de Educación, 2011), cursos formativos independientes, español

³ Entendemos por asociación cultural lo inscrito en la *Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación*, según la cual una asociación es un grupo de personas que, sin ánimo de lucro, comparte objetivos y pone en funcionamiento todos los recursos disponibles para cumplirlos de forma democrática, obteniendo excedentes económicos al final del año que sean nuevamente reinvertibles (información extraída de la página web www.asociaciones.org el 10 de junio de 2012). El objetivo marcado por nuestra asociación de Leganés era mejorar las relaciones sociales a través de la convivencia socio-intercultural, mientras que el CEPA cuenta como principal objetivo con la mejora sociolaboral de los estudiantes a través de la educación (cfr. *infra*, n. 3), plasmable en la diversa oferta de cursos reglados y no reglados.

⁴ A modo de ejemplo, para los dos cursos preuniversitarios conformantes del Bachillerato, pueden citarse las leyes aplicables a la Comunidad de Madrid (el *Decreto 67/2008, de 19 de junio*, publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid del 16 de julio de 2008) que a su vez se basan en lo establecido en la Ley Orgánica de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (*Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre*). (Información extraída de la página web oficial de la Comunidad de Madrid www.madrid.org el 10 de junio de 2012.) En el CEPA que nos ocupa no se imparte el nivel preuniversitario citado, pero sí hay cursos de Graduado correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

para extranjeros e, incluso, actividades de ocio y tiempo libre que mejorasen, a la par, las habilidades y los conocimientos transversales de los alumnos.

Por lo que respecta a los recursos materiales y humanos, el centro en que se ha impartido el curso presente no dista mucho de la AC de Leganés ni del de centros de características semejantes (García Parejo, 2003): el voluntariado forma parte de los pilares esenciales para llevar a buen puerto el funcionamiento de la organización; los recursos materiales no son exuberantes, aunque puedan ser suficientes; el espacio de las aulas está distribuido con pizarras sobre las que se escribe con tiza y, o bien una mesa grande alrededor de la que se sientan los alumnos, o bien un conjunto de mesas pequeñas dispuestas para formar grupos.

Sin embargo, el horario de las clases es muy distinto, ya que en el CEPA se impartía español en sesiones de dos horas, tres días por semana en horario de mañana y de tarde.

2.2. Los alumnos: grupo homogéneo vs. Grupo heterogéneo

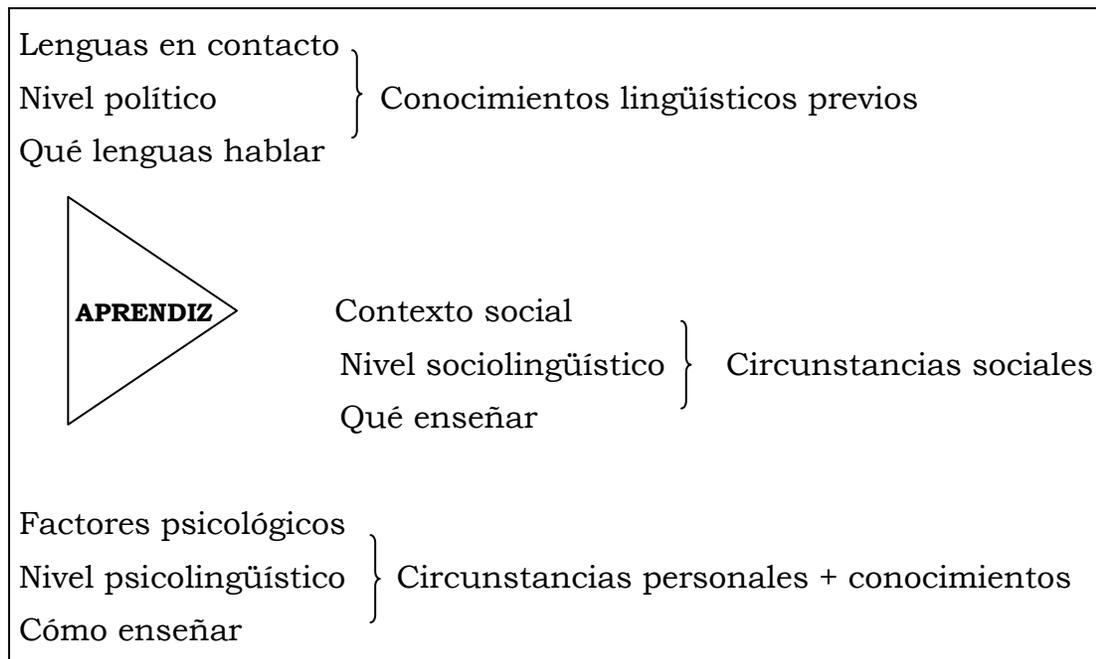
A la hora de explicar los procesos de adquisición de segundas lenguas, cada teoría pone su foco de atención en distintos datos empíricos en los que se apoya para reforzar así sus bases conceptuales. Por ejemplo, las teorías innatistas o nativistas que defienden la existencia de la Gramática Universal (Chomsky) y el monitor (Krashen), se centrarán en el desarrollo de aprendizaje del alumno desde un punto de vista cognitivo; mientras las teorías interaccionistas explican la adquisición de las lenguas recurriendo a la manera en que los nativos interactúan con los aprendices (Baralo, 2004: 55-67), a diferencia de lo que tienden a hacer las teorías de corte ambientalista, que otorgan una importancia absoluta a los factores “externos” en detrimento de los factores estrictamente innatistas (Moreno Fernández, 2000: 10).

Para poder abarcar desde una perspectiva empírica la descripción de los factores del alumnado que, creemos, más relevantes resultan para conseguir un método de enseñanza de EL2 eficaz, consideramos fundamental comprender que nos enmarcamos dentro de un triángulo teórico, cuyos vértices se corresponden con sendos aspectos de la adquisición: el contexto social, los factores psicológicos y las lenguas que el alumno sabe (Fernández Martín, 2008b; cfr. *infra*).

Cada uno de estos elementos va a relacionarse con un nivel distinto en la enseñanza de la lengua. Así, el contexto social se encontrará en el nivel sociolingüístico y será el encargado de limitar qué se enseña, cuánto y cuándo. Los factores psicológico-cognitivos, insertos en el nivel psicolingüístico y pedagógico, determinarán cómo enseñar, esto es, qué método emplear en la enseñanza. Y las lenguas en contacto del alumno serán impuestas, en parte, desde el nivel político: los gobiernos se encargan de decidir qué lenguas se deben enseñar y a quiénes (Moreno Fernández, 2000: 13), de la misma manera que tratan de regular cuáles se deben hablar y cómo.

El hecho de esquematizar este marco teórico empleando un triángulo pretende indicar que esta clasificación no es absoluta, esto es, los límites no son perfectamente distinguibles. Nos encontramos, pues, ante un continuo, donde la distancia entre los vértices acerca o aleja determinados factores a uno más que a otro, sin llegar a construir una frontera explícita.

A continuación, teniendo siempre en cuenta que buscamos crear alumnos-educandos (Martínez-Otero Pérez, 2008: 201-204), trataremos de describir a nuestros dos grupos de estudiantes, los de la AC de Leganés, por un lado, y los del CEPA de Madrid, por otro, siguiendo los mencionados parámetros, sintetizados en el siguiente esquema:



2.2.1. Los alumnos del sur

Comencemos por los conocimientos lingüísticos previos de los alumnos de la AC de Leganés. La homogeneidad lingüística del único grupo al que impartimos clase durante el curso académico 2006-2007 venía dada no sólo porque todos fueran hombres marroquíes, de edades comprendidas entre los 23 y los 45 años, que estudiaban el español como L3, sino también porque su principal LM era el árabe marroquí o *dariya*. Tan sólo en algunos casos hablaban además francés y, menos frecuentemente, bereber (Fernández Martín, 2008a, 2008b). Generalmente, los que hablaban bereber y *dariya* no hablaban francés y viceversa, por lo que la lengua común era el árabe marroquí.

El nivel de alfabetización era diverso, ya que muchos de ellos eran semianalfabetos, mientras que otros sabían leer árabe y una minoría comprendía también el español escrito, lo que suponía una enorme ventaja a la hora de adquirir la competencia ortoépica del español (Fernández Martín, 2008b).

Desde una perspectiva social, la mayoría de ellos se correspondía con lo que popularmente se considera “inmigrante”, entendiendo por tal alguien que se ha visto obligado a salir de su residencia habitual para ganarse la vida en otro lugar que en su misma sociedad de origen es percibido como prestigioso porque deja abierta la posibilidad de encontrar trabajo (Ramírez Goicoechea, 2007: 459). No obstante, que entre sus principales características se encuentre tener situaciones jurídicas variables, escaso nivel económico, viviendas precarias y escasa interacción social con nativos⁵ (Hernández y Villalba, 1994: 74-75) no implica que deje de ser un sujeto activo que modifica lo que vive, intercambia sentidos con los otros, toma decisiones y reconstruye reflexivamente la experiencia diaria (Ramírez Goicoechea, 2007: 457-458).

Por último, cabe señalar la complejidad de generalizar los aspectos psicológico-cognitivos (experiencias y conocimientos previos así como la actitud ante la lengua y la cultura del país de asentamiento) de estos aprendientes de lenguas, tan diversos como diferentes son las personas: los semejantes estilos de aprendizaje contrastaban con las distintas expectativas que cada uno tenía con respecto al aprendizaje del español; los conocimientos del mundo con una base común por proceder de regiones geográficamente cercanas (v.gr. la forma de comportarse en determinadas circunstancias), adquiridos mediante la experiencia, se veían comúnmente contradichos por las distintas motivaciones que habían causado el desplazamiento al país extranjero y, como consecuencia, se generaban diversas maneras de desear aprender el idioma o la cultura del país de asentamiento.

2.2.2. *Los alumnos del norte*

Los alumnos que han recibido el curso durante el año 2011-2012 forman un grupo mucho más heterogéneo que el descrito anteriormente.

En primer lugar, la constancia del trabajo docente ha sido claramente distinta no sólo por la misma naturaleza del centro (el CEPA funcionaba de una manera diferente a como lo hacía la AC, ya que el número de horas docentes del primero han sido muy superiores a las de la segunda), sino también por la relación que se ha establecido con él: de mantener una relación de voluntariado a en la AC a adquirir un pacto contractual en el CEPA.

Esto se ha traducido en un trato mucho más frecuente con los estudiantes a lo largo de los meses, lo que a su vez ha repercutido en un conocimiento más profundo de sus deseos y anhelos con respecto al aprendizaje del español.

⁵ En estos contextos, entendemos por “nativo” a todo aquel cuya LM coincide con la(s) lengua(s) oficial(es) – generalmente semejante a la vehicular– de la sociedad de asentamiento. Por otra parte, creemos esencial terminar con la idea de que los inmigrantes no se “integran” en la sociedad: a la vez que crean sus propios lazos afectivos, sus redes sociales y sus relaciones, lo cual en ocasiones parece olvidarse (Sánchez Molina, 2004), construyen una nueva sociedad que forma así con ellos una malla de interacciones que alcanzan todas las facetas de la vida (Ramírez Goicoechea, 2007), cuya agentividad parece precisamente ser la muestra de buena parte de los conflictos identitarios actuales (Maalouf, 2004).

De este modo, al haber impartido clase en distintos grupos, se han podido comprobar diversas reacciones ante lo que en un primer momento se consideraba un curso útil *per se*.

Comencemos, pues, por las lenguas que se hablan en las aulas de Español como segunda lengua del CEPA en cuestión. A una mayoría marroquí, hablante de *dariya* y, en algunos casos, conocedora de *Al-Fusha*, se le han de añadir, por una parte, una minoría arabófona no marroquí (siria) y, por otra, otros grupos de distintas lenguas, entre las que destacan la búlgara, china, iraní, norteamericana, neozelandesa y centroafricana, por lo que, aparte del español, las lenguas en contacto en el CEPA son, esencialmente, distintas variedades del árabe, búlgaro, chino, persa, inglés, francés, wolof, bambara y malí.

Desde una perspectiva social, los grupos con los que hemos trabajado en el centro son más diversos que el de la AC de Leganés: a nuestras aulas han venido este año “universitarios” y “turistas” aparte de lo que socialmente se entiende por “inmigrantes”.

Toda esta variedad se traduce no sólo en una serie de intereses distintos dependiendo de cada una de las personas (las edades fluyen entre los 18 y los 64 años), sino también en un desnivel sociocultural plasmable en la necesidad de crear grupos nuevos que vayan desde el principio del proceso de alfabetización en LE (personas que no han sido escolarizadas en su país de origen; cfr. Delgado Pérez, 2008) hasta niveles de conocimiento de lengua que pueden alcanzar un B2 según el *Marco* (Consejo de Europa, 2001).

Este abanico de posibilidades microdemográficas se plasma, por supuesto, en una serie variable de motivaciones debido precisamente a la heterogeneidad de las experiencias previas: los universitarios pretenden aprender español para poder acceder a estudios superiores que les permitan especializarse en un campo determinado y sueñan con poder volver a su país y encontrar allí trabajo en su área gracias al postgrado, mientras que los turistas aprenden español durante un breve período de tiempo (han venido a visitar a algunos conocidos o a solucionar alguna cuestión sanitaria) y luego no aparecen porque regresan a su país antes de lo previsto, mientras que los considerados como propiamente inmigrantes, muchos de ellos en busca de empleo, tienden a ser lo suficientemente constantes, apareciendo, desapareciendo y volviendo a aparecer, como para hacerse un hueco entre los profesores que va más allá de lo académico.

Consideramos que la motivación, por tanto, de los asistentes a los cursos de español es bastante profunda, dado que cuando deja de serlo, los alumnos, sencillamente, desaparecen.

3. Descripción de las aplicaciones didácticas

En esta sección pretendemos ejemplificar desde la perspectiva de la práctica docente diaria algunas de las dificultades que supone la adaptación de un curso a un contexto diferente a aquel para el que fue diseñado.

Por ello, en primer lugar reflexionamos sobre las diferencias en la impartición del curso en cada uno de los centros tratados, atendiendo especialmente a los objetivos y contenidos establecidos (cfr. Apartado 3.1.1) y posteriormente narramos cómo fue necesario modificar gran parte de dichos objetivos y contenidos por exigencias del contexto, concretamente, del tipo de alumnado (cfr. Apartado 3.1.2). Por último, consideramos interesante mostrar el fruto del trabajo de aula con una serie de anécdotas que nos han dado mucho que pensar (cfr. Apartado 3.2).

3.1. El curso: sistematicidad vs. Irregularidad

Como hemos señalado en la introducción, creemos que uno de los pilares de cualquier proceso docente es el profesor que es, al fin y al cabo, el principal responsable del discurso educativo (Martínez-Otero Pérez, 2008), creador de material, programador de contenidos, impulsor de objetivos y sugeridor de actividades complementarias.

Tanto en el caso de la AC como en el del CEPA, los profesores eran fundamentalmente voluntarios plenamente motivados para enseñar y sentir así que con su trabajo estaban ayudando a los demás.

Dejando ahora de lado las dificultades derivadas de ambos contextos (la escasez de recursos obligaba en ocasiones a fusionar alumnos de muy diferentes niveles en un mismo grupo e impedía desarrollar adecuadamente métodos de enseñanzas basados, por ejemplo, en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), creemos que es trabajo de los docentes aprender a combinar actividades de diferente nivel de dificultad para crear entre los mismos estudiantes un sentimiento de cooperación, con el fin de evitar el aburrimiento de los más cultivados y la completa pérdida de interés de los más iniciales. Evidentemente, la propia formación del docente es fundamental para poder expresar al máximo los pocos recursos con los que cuentan estos centros.

3.1.1. El primer curso de fonética y ortografía

El curso básico de fonética y ortografía españolas diseñado durante el año académico 2005-2006 constaba de diez unidades didácticas de dos horas cada una.

Cada una de las sesiones contaba con un objetivo de tipo fonológico, excepto en dos ocasiones: en la primera clase se optó por introducir el curso brevemente, realizar algunos cuestionarios para descubrir qué pensaban de la fonética (y qué sabían de ella), y llevar a cabo una grabación para confirmar los problemas de pronunciación que desde un punto de vista teórico se habían previsto (mediante el análisis comparativo de las distintas lenguas); mientras que en la última lección, lo que se tenía como objetivo era repasar todos los sonidos del español e introducir el acento para hacerles conscientes de la importancia que tienen los elementos suprasegmentales en la comunicación (Fernández Martín, 2007).

Reproducimos a continuación los objetivos de dicho curso (Fernández Martín, 2007: 6-7):

| Objetivos generales | Objetivos específicos |
|---|---|
| · El alumno será capaz de identificar todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma oral como escrita. | · El alumno será capaz de reconocer un sonido (fonema), dentro de una palabra que ha sido pronunciada siguiendo las reglas de un español estándar. |
| | · El alumno será capaz de asociar una grafía al sonido correspondiente, de tal manera que, sin conocer el significado de la palabra, pueda reconocerla visualmente. |
| · El alumno será capaz de reproducir todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma escrita (atendiendo a la ortografía), como de forma oral (atendiendo a la pronunciación), de tal manera que consiga una comunicación adecuada. | · El alumno será capaz de escribir cualquier palabra en español, siguiendo las normas ortográficas de la lengua estándar. |
| | · El alumno será capaz de pronunciar correctamente, dentro de los límites establecidos por la misma comunicación, cualquier palabra de la lengua española. |

En cuanto a los contenidos, centrados como se ha dicho en el desarrollo de la competencia ortoépica del alumno, pueden ser igualmente sintetizados en la siguiente tabla (Fernández Martín, 2007, 2008a), en la que cada color representa una unidad didáctica, correspondiente a su vez con los contenidos impartidos en una sesión (recuérdese que la primera carecía de contenidos propiamente ortoépicas):

| <i>Desarrollo de la competencia ortoépica</i> | | | | |
|---|--------|------------------------|--------------------|-------------------------|
| Unidad didáctica | Sesión | Contenidos fonológicos | | Contenidos ortográficos |
| 2 | 2 | Fonemas vocálicos | Vocales | a, e, i, o, u, |
| 3 | 3 | | Diptongos e hiatos | a, e, i, o, u |
| 4 | 4 | Fonemas nasales | | m, n, ñ |
| 5 | 5 | Fonemas fricativos | Alveolares | z, c, s, f |
| | | | Labiodentales | |

| | | | | |
|----|----|-------------------|------------|----------------------------------|
| 6 | 6 | Fonemas oclusivos | Bilabiales | p, b, v, w, t, d |
| | | | Dentales | |
| 7 | 7 | Fonemas laterales | | l, ll, y, ch |
| | | Fonemas palatales | | |
| 8 | 8 | Fonemas velares | | j, g, qu, k, c |
| 9 | 9 | Fonemas vibrantes | | r, rr |
| 10 | 10 | Acento | | Tilde (´) cuando es necesario |

3.1.2. Las consiguientes modificaciones

A la hora de aplicar dicho curso al CEPA norteño, nos dimos cuenta de que la primera diferencia, evidentemente, era que el curso ya estaba diseñado, es decir, no se creó un conjunto de unidades didácticas pensando exclusivamente en mejorar la competencia ortoépica de los alumnos del norte (cfr. Apartado 2.2.2), sino que partiendo de la base de que el material didáctico y la secuenciación de actividades ya estaban desarrollados, se procuró detectar posibles problemas de pronunciación o de percepción para solucionarlos, atendiendo a los conocimientos metalingüísticos (fonéticos) que los mismos alumnos tuvieran.

Esto provocó que el curso que había sido concebido, en realidad, como fin en sí mismo, con contenidos cerrados y objetivos completos, se convirtiera en una simple base introductoria a los problemas de pronunciación de alumnos que no cumplieran con la principal característica de la LM para la cual había sido diseñado, esto es, ser arábófonos.

Lo hemos utilizado, de este modo, como instrumento para la detección de problemas, tanto desde la perspectiva del docente, que constantemente ha aprendido a escuchar lo que realmente los alumnos quieren aprender, como desde la perspectiva del discente, que se acaba haciendo consciente de sus carencias fonológicas y de la importancia que tiene solventarlas. Deja, así, de ser el objetivo final de un método de trabajo para transformarse en su inicio.

Más concretamente, esto ha supuesto no haber impartido el curso de forma sistemática –ni completa–, ni siguiendo el orden establecido: nos hemos limitado a dar las clases correspondientes a aquellos sonidos que considerábamos más problemáticos en cada grupo de alumnos, incluso de manera independiente a su nivel de lengua, es decir, en ningún caso hemos dado por hecho que un perfecto dominio de las estructuras gramaticales conlleve también una pronunciación que no dé pie a posibles malentendidos comunicativos.

A modo de ejemplo, en un grupo de nivel B2 compuesto por chinos y marroquíes, escogimos la sesión novena porque entre los primeros alguno

reconocía tener problemas con los sonidos vibrantes, e impartimos también las sesiones segunda y tercera porque, entre los arabófonos, las vocales del español causaban dificultades que iban mucho más allá de lo estrictamente fonológico, puesto que rozaban lo morfosintáctico (v.gr., la formación de algunos indefinidos como *viene* vs. *vine* o *bebí* vs. *viví*).

Por otra parte, se ha procedido a eliminar sesiones completas (la primera nunca se ha llegado a impartir en el CEPA como tal) y a seleccionar de cada una lo que se ha creído más útil e interesante, lo cual supone una considerable reducción del tiempo de cada sesión. Así, el cuestionario de la primera clase no se ha pasado nunca por escrito porque el contenido de esas encuestas se ha hecho de manera implícita al tratar diariamente con los estudiantes, mientras que la décima sesión ha sido útil para presentar el concepto de acento y, consecuentemente, el sistema ortográfico del español. Sin embargo, las actividades lúdicas propuestas, como el bingo, nunca se han llegado a realizar por considerarse fuera de las expectativas de los alumnos.

Como de costumbre, estas decisiones conllevan una serie de desventajas metodológicas que es necesario tener en cuenta. Los alumnos del CEPA no han sido nunca grabados, como se proponía en la primera sesión para detectar errores, lo que evita cualquier cuestión ética típica de la investigación en ciencias sociales (Hammersley y Atkinson, 2006: 283 ss) pero impide también posibles comparaciones posteriores entre la pronunciación inicial y la pronunciación posterior a la realización del curso.

Asimismo, al intentar solucionar de forma lo más directa posible los problemas de pronunciación, se han eliminado muchas de las actividades lúdicas programadas, por miedo, esencialmente, a perder el beneplácito de los estudiantes, que en algunos grupos concretos no veían con buenos ojos que sus compañeros les dictaran palabras o que tuvieran que escribir por grupos ciertos vocablos en la pizarra (cfr. *infra*, apartado 3.2).

Lo cierto es que este curso se ha impartido parcialmente en todos los niveles de lengua de los existentes en el centro, desde la alfabetización más inicial hasta el nivel más alto de conocimiento (B2). Los resultados, claro está, no pueden ser idénticos, como tratamos de mostrar en el apartado siguiente mediante unos ejemplos anecdóticos.

3.2. Algunas anécdotas didácticas

Permítasenos ahora ejemplificar tanto algunas de las dificultades surgidas como las distintas maneras de solucionarlas con el fin último de llevar al lector a los problemas reales con los que se encuentra el docente a diario al aplicar el diseño de un curso a un centro distinto a aquel para el que fue concebido.

3.2.1. Enseñanza de L2 y TIC

Comencemos con una de las principales diferencias entre las clases de la AC y las del CEPA, fruto de un proceso de evolución tecnológica que atañe a toda la sociedad: la ausencia de un aparato de casete. El problema se encuentra en

que el material de que se dispone en este formato ha quedado completamente obsoleto dado que no se puede ya reproducir en ninguna máquina.

Para solucionarlo, se pensó en su momento en adaptar los contenidos de las cintas de casete a formato digital para que pudieran ser leídos por un reproductor de CD o (volver a) adquirir los mismos materiales pero en una versión más moderna. La primera opción resulta compleja porque carecemos de los medios adecuados para hacerlo. La segunda nos parecía, simplemente, un derroche de dinero.

Así que nos decantamos por una tercera alternativa: modificar la dinámica de aula de las actividades para hacerlas igualmente efectivas. Y así procedimos.

La primera, que era una actividad en la que tenían que subrayar, de cada par de palabras, aquella que dijera el casete (Nuño y Franco, 2002: 68), se hizo por parejas de la siguiente manera: a) cada estudiante subrayó las cinco palabras de su elección; b) se dictaron mutuamente las palabras subrayadas, por turnos, de forma que cada uno rodeara los vocablos que dijera el compañero; c) contaron cuántas palabras tenían en común y ganó la pareja que más palabras conjuntas hubiera obtenido:

Subraya las palabras que oigas en el casete:

| | |
|---------------|--------|
| toro | tiente |
| drama | muerde |
| <u>muerte</u> | doro |
| tiende | tuna |
| duna | trama |

La segunda parte de la actividad, en la que tenían ocho palabras fonéticamente semejantes y el casete iba diciéndolas una a una de manera desordenada para que ellos las enumeraran colocando el número correspondiente delante de cada una de ellas (Nuño y Franco, 2002: 54), se realizó en grupo clase. Primero, se designó un alumno-profesor, al que se le pidió que ordenara como deseara las palabras de la actividad y que después, haciendo las veces de casete, se las fuera dictando a sus compañeros, que tenían que conseguir el mismo orden para asegurarse de que estaban bien pronunciadas y percibidas. Finalmente, la profesora lo corregiría en la pizarra para disminuir al máximo posible las dudas existentes.

3.2.2. LAS REACCIONES DEL ALUMNADO

En principio, pues, el curso de fonética era perfectamente adaptable a hablantes de lenguas distintas al árabe aunque hubiera sido concebido para marroquíes, por lo que nada teníamos que temer en ese sentido al llevarlo al

aula del CEPA. Sin embargo, lo que nunca hubiéramos imaginado era que tuviéramos que darlo a alumnos nativos hispanohablantes, como fue el caso de una mujer boliviana: apareció exactamente el jueves 12 de enero de 2012, cuando la programación implicaba impartir la quinta sesión del curso antiguo, cuarta del nuevo (primera para ese grupo), que precisamente tenía como objetivo los sonidos [ɲ] y [s]. ¿Cómo se podía hacer para dar la clase sin que esta alumna se molestara porque le corrigiera una pronunciación que era perfecta, puesto que era nativa?

Escucha las siguientes palabras. Pon el número correspondiente según el orden en que las oigas:

| | | | |
|-------------------------------------|----------|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | baño | <input type="checkbox"/> | vista |
| <input type="checkbox"/> | ópalo | <input type="checkbox"/> | pañó |
| <input checked="" type="checkbox"/> | poquilla | <input type="checkbox"/> | Paso |
| <input type="checkbox"/> | pista | <input type="checkbox"/> | óvalo |
| <input type="checkbox"/> | vaso | <input type="checkbox"/> | boquilla |

La solución vino de la mano de la misma estudiante, que expresó antes de empezar la clase su ferviente deseo por aprender a escribir. Entonces se les explicó a todos que lo que íbamos a hacer estaba pensado para personas que no hablaban español, pero que a ella le serviría para mejorar la escritura, puesto que si conseguía distinguir los fonemas /ɲ/ y /s/ –aunque no los usara al hablar– luego la escritura saldría prácticamente sola (Fernández Martín, 2009), teniendo en cuenta unas reglas que les explicaría durante la clase. Aparentemente funcionó.

Distinta fue la reacción de otro grupo menos alfabetizado que el anterior, formado por alumnos mayores de 50 años, con quien el curso diseñado fracasó: muchos de los alumnos expresaron abiertamente sus quejas, alegando que se aburrían, que ellos sólo querían aprender a leer y a escribir y no escuchar lo que decía el reproductor de CD. Creían que era inútil lo que estaban haciendo y, en cualquier caso, no se correspondía con sus intereses (“Yo veo el casete y digo ‘No gusta, no gusta’, yo quiero escribir, sólo escribir y leer”).

Concretamente, este fracaso con alumnos no alfabetizados fue tal debido a que i) les resultaba agotador prestar constante atención a todos los sonidos y a todas las letras de una serie de palabras; ii) se hacía muy pesada la clase, al dedicar tanto tiempo y esfuerzo a que descifrarán pocas palabras que, al final, no les decían nada porque ni les eran familiares ni estaban contextualizadas; iii) no estaban acostumbrados a partir de lo oral a lo escrito, como sería deseable (Fernández Martín, 2009), sino que estaban obsesionados exclusivamente con el lenguaje escrito y les agobiaba tener la sensación de que

no avanzaban, y como consecuencia, iv) consideraban que cualquier actividad que no se hiciera sobre el papel (uso de tarjetas de articulación, de fichas de letras, de tabletas de colores...) era una pérdida de tiempo.

A modo de ejemplo, una actividad como la que se detalla a continuación, con una dinámica relativamente lúdica y aparentemente atractiva, fue rechazada porque no se ajustaba a lo que verdaderamente ellos querían.

Se divide la clase en grupos de cuatro. Se le entrega a cada grupo un paquete de tarjetas como las expuestas bajo estas líneas, formadas por marcas comerciales conocidas por los estudiantes (tarjetas A) y por los sustantivos a que hacen referencia (tarjetas B). Tienen que encontrar las parejas dictándoselas, para lo cual el docente ha de asegurarse de que cada alumno, dentro de su grupo, se hace con tarjetas que no forman pareja por sí mismas (por ejemplo, ningún alumno puede tener a la vez MERCADONA y SUPERMERCADO). Para motivar, se les puede decir que el que gane sale a la pizarra a escribir las palabras que consiga. También puede emplearse esta actividad para formar parejas para la siguiente actividad que el profesor haya preparado.

Por tanto, una vez recibidas las diversas opiniones de los alumnos de primer nivel de alfabetización, decidimos dejar de emplear con ellos el curso diseñado y optamos por ceñirnos a un método tradicional de alfabetización que era, en definitiva, lo que los mismos estudiantes pedían: aprender a leer y escribir, aunque para ello fuera imprescindible enseñarles a pronunciar y escuchar, es decir, enseñarles fonética. Ahora ya estaba claro: el curso básico de fonética y ortografía españolas no funcionaba siempre, ni con todos los alumnos, ni en todos los contextos. Podría aplicarse perfectamente con grupos alfabetizados (como la mayoría de los manuales de ELE), pero no servía de nada si los estudiantes pretendían simplemente aprender a leer y escribir.

CONCLUSIONES

Como hemos podido observar, tener en cuenta la interrelación alumnos-centro/contexto-profesor es esencial para poder llevar a buen puerto cualquier proceso didáctico.

A la hora de estudiar estos tres pilares, se pueden mantener dos posturas extremas. Si el docente toma como base que cada contexto es en sí mismo plenamente diferente, decidirá en consecuencia que los materiales trabajados para un grupo de alumnos no pueden ser jamás llevados al aula de otros estudiantes, por lo que se verá en la necesidad de estar incesantemente realizando nuevas actividades y quebrándose la cabeza con constantes modificaciones y readaptaciones de los materiales propuestos por el sector editorial.

El otro extremo consiste en realizar la operación contraria: dar por hecho que todo material resulta válido en cualquier contexto escolar, independientemente

de las características del alumnado o de la misma naturaleza del centro, en cuyo caso el docente podrá optar por limitarse a emplear año tras año los mismos textos, los mismos *realia*, las mismas tareas con los mismos objetivos y los mismos contenidos.

Esperablemente, ningún profesor en su sano juicio actuará de ninguna de estas dos radicales maneras: ni tomará a todos los grupos como completamente similares, ni los considerará totalmente diferentes, sino que tratará de trabajar combinando materiales antiguos, ya probados (o incluso realizados) por él mismo, con actividades y dinámicas innovadoras que le permitan enseñar de diversas maneras a los distintos grupos en función de las necesidades comunicativas que detecte en cada uno de ellos.

Para dicha combinación, idealmente equilibrada, cada docente tendrá en cuenta lo que hemos considerado los tres pilares de la educación (el contexto del centro de enseñanza, las características de los alumnos y sus propios recursos como enseñante), lo que supone partir de la base de que todo (actividades, dinámicas, materiales, tareas...) lo aplicado anteriormente le va a ser útil en mayor o menor medida, independientemente de las características de los estudiantes. En otras palabras, todo material realizado por el profesor puede ser reutilizado siempre y cuando se adapte mínimamente a las nuevas circunstancias.

Pues bien, creemos que este ha sido el error que nosotros hemos cometido al tomar como premisa básica el hecho de que el curso de fonética y ortografía españolas era lo suficientemente flexible como para poder adaptarse constantemente a los intereses de los principales agentes de cualquier situación educativa: los alumnos.

Si bien somos conscientes de que funciona como herramienta para detectar problemas (hacer al alumno consciente de sus limitaciones fonéticas como fase previa a su corrección) o incluso, en algunos casos, de solucionarlos (permitir al estudiante relacionar de una forma casi inequívoca un sonido con una letra, aunque sea en el nivel perceptivo, puede ayudarle a mejorar la pronunciación), impartir el curso mencionado en el CEPA nos ha ayudado a aprender que hay una doble barrera infranqueable en lo que a la adaptación de materiales didácticos se refiere. Expliquémosla.

Si recuperamos el anterior triángulo que recoge las principales características de los estudiantes (cfr. Apartado 2.2), podemos defender que más importante que las lenguas en contacto que se encuentren en el aula (el curso es válido para cualquiera que pretenda aprender español o incluso para personas que, conociéndolo, quieran aprender o mejorar la escritura), resultan ser el qué enseñar (nivel sociolingüístico) y el cómo enseñarlo (nivel psicolingüístico).

Qué se debe enseñar, al hablar de segundas lenguas, es algo que debería venir marcado desde el nivel sociolingüístico (valores del centro, políticas educativas), pese a lo cual se debe mostrar un interés por hacer reflexionar a los alumnos sobre variantes dialectales con mayor o menor prestigio dentro de la comunidad

lingüística en la que se mueven. Nuestro principal error ha sido traspasar una parte de la frontera, sin caer en la cuenta de cómo debe aplicarse didácticamente la premisa socialmente construida de que para ser aceptado en el contexto social todo el mundo ha de saber leer y escribir. Es decir, no sólo hemos cometido el tremendo error de dar por hecho que los alumnos analfabetos serían capaces de leer aunque fuera mínimamente las instrucciones del curso diseñado y, por tanto, de seguir sin problemas las clases, sino también de que nuestro diseño era la mejor manera de que siguieran progresando en su aprendizaje.

Y esto nos lleva a la segunda vertiente de la frontera que no se puede traspasar al adaptar los materiales didácticos con los que se cuenta, la que tiene en consideración los factores psicológicos del alumnado. En este segundo caso, han fracasado dos aspectos. Por un lado, el cómo enseñar, el método, especialmente cuando la relación entre las expectativas creadas por los estudiantes y la realidad diaria del aula ha provocado una pérdida de interés, fomentada a su vez, por una parte, por una verdadera angustia estudiantil al no comprender qué se les estaba pidiendo en cada momento, y por otra, por un completo rechazo a la tipología de las actividades, cuando comprobaban que esa manera de dar la clase no era la que ellos deseaban, independientemente de que fuera o no efectiva a la larga.

Por otro lado, se han tenido en cuenta los intereses de los aprendientes tan sólo cuando se ha empezado a comprobar que los cursos no funcionaban o que la asistencia a las clases se veía mermada, lo que ha implicado un error como es que, *a priori*, el profesor ni siquiera se planteaba la posibilidad ni de que los estudiantes no estuvieran interesados en lo mismo que él, ni de que los materiales empleados pudieran no funcionar.

Este factor, precisamente, nos invita a reflexionar sobre la profesionalidad del docente. ¿Sabe el alumno mejor que el profesor lo que él necesita para mejorar su aprendizaje? ¿Resulta acertado dejarse llevar completamente por los intereses de los alumnos, descuidando cualquier consideración que desde su experiencia teórica y práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras haya aprendido el enseñante?

La respuesta a estas preguntas, sin que se tome como definitiva, pasa por realizar un buen análisis del centro, del tipo de alumnado que en él se matricula, de sus intereses y expectativas, para lograr un equilibrio entre las necesidades reales de los alumnos (detectadas por el profesor de forma implícita, analizando los niveles de interlengua, y de forma explícita, escuchando sus opiniones), y sus anhelos, expectativas e intereses, no siempre coincidentes con aquellas.

De este modo, el docente tendrá que detectar aquellas dificultades lingüísticas que tengan los alumnos y, a la vez, tratar de guiarles en su proceso de aprendizaje haciéndoles creer que cumple con sus expectativas y dejándose llevar por sus intereses para conseguirlo.

En este proceso, habrá una frontera infranqueable que no tendrá más remedio que atravesar, si quiere lograr el éxito en la práctica docente: más influyente en su aprendizaje que la(s) lengua(s) materna(s) de los alumnos, se encuentra, creemos, el nivel sociolingüístico (qué enseñar) y el nivel psicolingüístico (cómo enseñarlo). Si los alumnos no cumplen con el primero porque no tienen la base social suficiente (en nuestro caso, no están alfabetizados), entonces costará muchísimo esfuerzo hacerles partícipes de las distintas maneras de aprendizaje, si no están acostumbrados a ellas, y como consecuencia fracasará el método, es decir, el *cómo*, lo que conllevará serias consecuencias psicolingüísticas traducibles a un deterioro del mismo proceso de aprendizaje.

La otra cara de la moneda –la optimista– de esta conclusión implica que todo material es adaptable excepto si los alumnos no han atravesado la frontera de la alfabetización (contexto social) o de la metodología de aprendizaje (contexto psicológico), íntimamente relacionada con la motivación y con la propia consciencia de su avance en la adquisición de las distintas competencias.

Como consecuencia, para que nuestro curso funcione es necesario superar dicha frontera, lo que puede hacerse por una doble vía: o los estudiantes saben leer y escribir (es el caso de los alfabetizados con los que sí funcionó el curso aquí analizado) y sus expectativas encajan con las que el docente les atribuye (mejorar las dificultades de pronunciación de las que ellos son perfectamente conscientes) o bien el profesor deja de lado sus prejuicios y se centra en el análisis de la realidad, observando la distancia social (por no haber sido escolarizados) y psicológica (por contar con intereses y expectativas muy diferentes a las que el docente les atribuye) que existe en este tipo de alumnos (los no alfabetizados), realizando las consecuentes modificaciones didácticas, mucho más profundas que las necesarias para el otro tipo de grupo, o rechazando por completo el diseño del curso y buscando una nueva manera de alfabetizar. En cualquier caso, creemos que reconocer las limitaciones de un método de enseñanza es el primer paso, siempre necesario, para mejorar su eficacia didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, Marta (2004). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid. Arco/Libros.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. MEC-Instituto Cervantes.

Delgado Pérez, Félix (2008) “Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen” en *Decisio Alfabetización*. Número 21. Septiembre-Diciembre 2008. Disponible en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d21/sab6-1.php#inicio?revista=21&saber=6> [Consulta: 17 de junio de 2012]

Fernández Martín, Patricia (2007) “Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”. *redELE*. Número 11. Octubre 2007. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf>.

Fernández Martín, Patricia (2008a) Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. Memoria fin de Máster. Biblioteca redELE. Número 9, primer semestre 2008. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/FERNANDEZ_M.html [Consulta: 17 de junio de 2012]

Fernández Martín, Patricia (2008b) “Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno” en Moreno Sandoval, Antonio (ed.). Actas del VIII Congreso de Lingüística General, junio de 2008. Madrid. Universidad Autónoma. 655-674. Disponible en <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/index.html> [Consulta: 17 de junio de 2012]

Fernández Martín, Patricia (2009) “La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas” en Porta Linguarum. Número 11. 85-98.

García Parejo, Isabel (2003) “Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas” en Carabela. Número 53. 45-64.

Hammersley, Martyn; y Aitkinson, Paul (2006). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona. Paidós.

Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix (1994) “Inmigración y educación” en Cuadernos de pedagogía. Número 231. 74-78.

Maalouf, Amin (2004) Identidades asesinas. Madrid. Alianza.

Martínez-Otero Pérez, Valentín (2008) El discurso educativo. Madrid. CCS.

Ministerio de Educación (2011) Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Moreno Fernández, Francisco (2000). “Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas” en R. Preston, Dennis y Young, Richard. Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social. Madrid. Arco/Libros.

Nuño Álvarez, M^a Pilar; y Franco Rodríguez, José Ramón (2002) Ejercicios de fonética. Nivel medio. Madrid. Anaya.

Ramírez Goicochea, Eugenia (2007) Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y experiencias. Madrid. Editorial universitaria Ramón Areces.

Sánchez Molina, Raúl (2005) «Mandar a traer». Antropología, migraciones y transnacionalismo. Salvadoreños en Washnigton. Madrid. Universitas.

WEBGRAFÍA

www.leganes.org – Página web oficial del Ayuntamiento de Leganés [Consulta: 15 de enero de 2012]

www.madrid.es – Página web oficial del Ayuntamiento de Madrid [Consulta: 15 de enero de 2012]

www.asociaciones.org - Página web de la Fundación “Gestión y Participación Social” [Consulta: 10 de junio de 2012]

www.madrid.org – Página web de la Comunidad de Madrid [Consulta: 10 de junio de 2012]