

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico (2020-2021)

**MUJERES INMIGRANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD:
DISEÑO CURRICULAR DE UN CURSO DE ESPAÑOL
CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Trabajo realizado por Laura Guisado Fernández

Dirigido por Sara Fernández Gómiz



Resumen

El presente trabajo se inscribe dentro del ámbito de la lingüística aplicada y en el subámbito de la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes. En la actualidad, los flujos migratorios están cambiando y una de sus características es la feminización. La mujer inmigrante que llega a España se enfrenta a un proceso de integración social marcado por su condición de mujer e inmigrante. La investigación de este Trabajo Fin de Máster se centra en el diseño de un curso de español con perspectiva de género, orientado a mujeres inmigrantes en riesgo de exclusión social, en situación de inmersión lingüística y con un nivel umbral de dominio del idioma. El objetivo es plantear un programa integrador desde una perspectiva lingüística y sociocultural, que aborde la desigualdad de género y la discriminación racial, y dote a las aprendientes de conocimientos y herramientas útiles para paliar su situación de desventaja en la sociedad de acogida.

Palabras clave: diseño curricular, enseñanza de español a inmigrantes, mujer inmigrante, integración social, interculturalidad, perspectiva de género.

Abstract

This paper is part of the field of applied linguistics and the subfield of teaching Spanish as a second language to immigrants. Nowadays, migratory flows are changing and one of their characteristics is feminisation. The immigrant woman who arrives in Spain faces a process of social integration marked by her condition as a woman and an immigrant. The research of this Master's Thesis focuses on the design of a Spanish course with a gender perspective, aimed at immigrant women at risk of social exclusion, in a situation of linguistic immersion and with a threshold level of language proficiency. The aim is to propose an inclusive programme from a linguistic and socio-cultural perspective, which addresses gender inequality and racial discrimination, and provides learners with useful knowledge and tools to alleviate their disadvantaged situation in the host society.

Keywords: curricular design, Spanish teaching for immigrants, immigrant women, social integration, interculturality, gender perspective.

Índice

1. Introducción	6
1.2 Objetivos generales y específicos	7
1.3 Metodología	8
1.4 Justificación del trabajo	9
1.5 Estructura del trabajo	10
2. Marco teórico	10
2.1 Enseñanza de español a inmigrantes	12
2.1.1 Factores internos y externos en el proceso de enseñanza-aprendizaje	13
2.1.2 La competencia comunicativa	14
2.1.3 La competencia intercultural y la competencia existencial	16
2.1.4 Materiales didácticos	18
2.2 El proceso de integración	19
2.3 La perspectiva de género	21
2.3.1 Marco legislativo e institucional de la perspectiva de género	22
2.3.2 Programas didácticos e intervenciones sociales con perspectiva de género ..	23
2.3.3 El lenguaje inclusivo	24
2.3.4 La perspectiva de género en la enseñanza de segundas lenguas	25
3. Trabajo de campo	28
3.1 Entrevistas	28
3.2 Cuestionarios	29
3.5 Análisis de los resultados de la investigación	30
4. Diseño Curricular	31
4.1 Presentación del grupo meta	32
4.2 Papel del docente	34
4.3 Análisis de necesidades	35
4.4 Objetivos	36

4.5 Contenidos	37
4.6 Desarrollo de las unidades didácticas	39
4.6.1 Orientaciones Metodológicas	42
4.6.2 Estrategias de aprendizaje.....	43
4.6.3 Tratamiento del error	44
4.6.4 Temporalización	45
4.6.5 Materiales y medios	45
4.6.6 La disposición del espacio en el aula.....	46
4.6.7 Secuencia didáctica.....	47
4.7 Procedimientos de Evaluación.....	50
5. Conclusiones y prospectiva	52
6. Bibliografía	54
Anexos	58

1. Introducción

Tal y como apunta el *Manifiesto de Santander* en su preámbulo:

El deseo de encontrar mejores condiciones de vida, incluyendo condiciones sociales, laborales y educativas, es una aspiración común y un derecho de cualquier individuo. Entre los recursos más comunes para conseguir tales propósitos, la inmigración ha sido una constante en la historia de la humanidad. Hoy, los movimientos migratorios constituyen una de las realidades más evidentes de las sociedades actuales (*Manifiesto de Santander*, 2004: 1).

Desde finales de los años 80, la inmigración en España y su incidencia en la enseñanza del español como segunda lengua (ESL en adelante), han propiciado la aparición de programas de inmersión especializados en la enseñanza de ESL y el desarrollo de múltiples vías de actuación e investigación sobre la materia.

El colectivo formado por mujeres inmigrantes en riesgo de exclusión social¹ que llegan a España para emprender su vida en una nueva sociedad, tiene unas necesidades lingüísticas que podría cubrir un curso general de español, sin embargo, la motivación por aprender un idioma y el contexto de aprendizaje tienen unas características que difieren a las de otro tipo de inmigrante.

En la actualidad, el sexismo y el racismo pueden constituir un obstáculo en la integración social de las mujeres inmigrantes. Encontramos el aula de ESL un espacio propicio para desarrollar la interculturalidad, derribar los prejuicios racistas y sexistas, y promulgar los valores de igualdad de género que defiende nuestra cultura.

La igualdad de género cuenta con una amplia presencia en los ámbitos educativos y se ha abordado en la docencia del español en numerosas investigaciones sobre los estereotipos sexistas o el uso del lenguaje sexista en los manuales de español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/L2² en adelante). En cambio, constatamos una carencia de

¹ Según la *Estrategia Europa 2020* se consideran personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social a la población que vive con bajos ingresos, y/o personas que sufren privación material severa y/o personas que viven en hogares con una intensidad de empleo muy baja.

estudios dedicados a la inclusión de la perspectiva de género valor indisociable de nuestra cultura en el aula de ESL.

La intención de este Trabajo Fin de Máster (TFM en adelante) es diseñar un programa didáctico con perspectiva de género que utilice el aprendizaje de una L2 como una herramienta integradora para ayudar a las mujeres inmigrantes a situarse en igualdad de oportunidades en la sociedad de acogida, y alcanzar así, la meta de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

1.2 Objetivos generales y específicos

Con este trabajo pretendemos lograr los siguientes objetivos generales:

- Determinar las acciones lingüísticas que permitan a nuestras alumnas adquirir un dominio del español que potencie su proceso de integración.
- Desarrollar un diseño curricular de enseñanza de español que fomente la creación de un aula intercultural y un espacio de confianza entre las alumnas y el docente.
- Dotar a las aprendientes de la información y herramientas necesarias para impulsar su desarrollo personal y profesional desde una perspectiva de género.
- Acercarnos a la compleja realidad que envuelve a este colectivo y desarrollar una intervención didáctica sin un sesgo etnocentrista.

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Proveer del conocimiento lingüístico y sociocultural para alcanzar la competencia comunicativa deseada.
- Acercar a las aprendientes la realidad sociocultural española para desarrollar la competencia intercultural y la competencia existencial, construyendo puentes con sus culturas de origen.
- Informar sobre los derechos, obligaciones y posibilidades de la mujer en la sociedad española a través del proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar su emancipación.

² Utilizaremos el concepto de segunda lengua (L2) para referirnos a la lengua meta de nuestro grupo de alumnas en un contexto de inmersión lingüística.

- Incentivar la motivación y autoestima de las mujeres para lograr ser aprendientes autónomas.
- Detectar y trabajar aspectos del lenguaje que supongan cualquier tipo de discriminación.

1.3 Metodología

La metodología de investigación aplicada ha consistido en el análisis de la bibliografía más relevante sobre la enseñanza de español a inmigrantes, la competencia comunicativa e intercultural, el diseño curricular, la perspectiva de género en los programas educativos y de enseñanza de idiomas, y, por último, los procesos de integración de la mujer inmigrante en la sociedad española.

Para ello, en referencia al campo de ESL, hemos consultado obras como el *Vademécum para la formación de profesores*, el *Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* o los escritos de García Santa-Cecilia y Martín Peris, entre otros. A través de Google Académico y páginas web como el *Centro Virtual Cervantes*, *Segundas Lenguas e Inmigración* o revistas digitales como *Lengua y Migración* o *redELE*, hemos contrastado las publicaciones en el campo de ESL para colectivo inmigrante, de estudiosos como Crescen García Mateos, Pilar García, Isabel García Parejo, Lourdes Miquel, Félix Villalba o Maite Hernández.

Asimismo, hemos acudido a las bases de datos de TESEO y Dialnet donde hemos encontrado multitud de tesis doctorales que investigan sobre la inclusión de la perspectiva de género en los ámbitos educativo y cultural, pero ninguna que trate explícitamente la perspectiva de género en la enseñanza de segundas lenguas. Por el contrario, sí es una línea de investigación que aborden varios TFM que citaremos más adelante.

A su vez, para hacer un esbozo de la realidad social de nuestro grupo meta hemos consultado los datos y las estadísticas relacionados con la inmigración femenina y su integración social, proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Igualdad.

Por otro lado, han sido una fuente relevante de referencia los informes, manuales metodológicos o actas de congresos realizados por La Organización de las Naciones

Unidas (ONU) y diferentes universidades sobre la feminización de las migraciones, los procesos de integración social de las mujeres migrantes o los principios y leyes de igualdad. Asimismo, hemos recopilado y analizado programas para la enseñanza de español a mujeres inmigrantes y programas de integración social, impartidos por la Cruz Roja, asociaciones, ONG y fundaciones.

La segunda parte de la investigación se ha basado en una triangulación de resultados obtenidos a través de tres procedencias diferentes: los profesionales en contacto directo con el colectivo de mujeres inmigrantes, mujeres inmigrantes que potencialmente podrían asistir a nuestro curso y nosotros mismos como investigadores. El trabajo de campo ha consistido en la realización de entrevistas a los profesionales, cuestionarios a las mujeres y nuestras propias conclusiones como observadores.

En último lugar, la concepción del diseño curricular se ha concebido en función de las informaciones extraídas del estudio de fuentes bibliográficas y los resultados obtenidos a través del trabajo de campo.

1.4 Justificación del trabajo

El presente trabajo puede motivar futuras vías de investigación centradas en la incorporación de la perspectiva de género en los diseños curriculares de ESL. De igual modo, invita a la reflexión sobre un aprendizaje significativo del español motivado por los principios de la justicia social y los derechos humanos.

La justificación personal del presente proyecto se relaciona directamente con mi experiencia como voluntaria en los cursos de alfabetización para inmigrantes que ofrece la Cruz Roja de Madrid a familias que son acogidas en viviendas tuteladas. El breve contacto que tuve con la realidad de las mujeres inmigrantes en situación de vulnerabilidad despertó en mí una conciencia crítica sobre las dificultades que rodean su proceso de integración. Por ello, el grupo meta del diseño curricular está acotado a este colectivo en particular.

Los objetivos generales de los cursos de español para inmigrantes deben incluir tanto los orientados a la adquisición de la competencia comunicativa de los adultos en la nueva lengua, como los encaminados a potenciar el ejercicio de sus derechos como ciudadanos (García Parejo, 2003: 58).

Hacemos nuestras las palabras de Isabel García Parejo y, en consecuencia, “debemos intentar dar respuesta a sus necesidades básicas. Por ello, nuestros objetivos irán dirigidos a conseguir la orientación, promoción e integración de los inmigrantes en la sociedad” (García García, 1999: 110).

1.5 Estructura del trabajo

El trabajo se organizará entorno a un proceso de investigación y a un diseño curricular.

En primer lugar, el marco teórico esbozará la realidad de las mujeres inmigrantes en riesgo de exclusión social y las características de la enseñanza de español a inmigrantes. A continuación, se centrará en el papel que desempeñan las competencias comunicativa e intercultural en su proceso de integración.

Posteriormente, analizaremos la inclusión de la perspectiva de género en las intervenciones didácticas y en los currículos de L2. El siguiente apartado expondrá las entrevistas, cuestionarios y conclusiones extraídas. Terminaremos con el desarrollo del diseño curricular y las propuestas didácticas. Los últimos apartados estarán destinados a la bibliografía y los anexos.

2. Marco teórico

La emigración no es un fenómeno nuevo, sino algo que se ha ido desarrollando a lo largo de la historia de la humanidad. Cabe recordar que, en el siglo XIX, unos treinta millones de europeos emigraron a las Américas, Australia y a otros países. Hubo una diáspora en masa hacia nuevos continentes, en busca de mejoras sociales y económicas, que podría ser comparable a las contemporáneas. En la actualidad se observa una diáspora migratoria multicultural, multilingüe y multiétnica con culturas, lenguas y sistemas de valores diferentes a los de los países receptores (García Mateos: 2008: 105-106).

En los últimos años, las corrientes migratorias que llegan a España se caracterizan por una mayor feminización. Las mujeres inmigrantes presentan características y necesidades distintas, tanto de los hombres inmigrantes, como de la población femenina nacional. En

España, el 46 % de la población inmigrante son mujeres, mientras que suponen poco más del 40 % de las personas extranjeras afiliadas a la Seguridad Social³.

Respecto a los indicadores de pobreza y/o exclusión, la tendencia al deterioro de la situación de las mujeres con respecto a los hombres es una realidad según el informe *AROPE 2020 sobre El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social* en España:

La discriminación de género que rige las condiciones del mercado de trabajo, que es uno de los factores que más afectan a la pobreza, está más que probada: las tasas de actividad, de paro y de trabajo a tiempo parcial han sido siempre muy superiores entre las mujeres que entre los hombres. En el año 2019, la tasa de actividad entre las mujeres es del 53,3 % y la de los hombres del 64,3 %; la tasa de paro femenina es del 16 %, y la masculina 12,4 % y el empleo a tiempo parcial ocupa al 23,8 % de las mujeres y sólo al 7 % de los hombres. Además, están peor pagadas y, para el año 2018, el INE, en su Encuesta Cuatrienal de Estructura Salarial, calcula la brecha en un 11,03 % (AROPE, 2020:19).

En España, la preocupación por abordar la situación de las mujeres migrantes tampoco ha escapado a la indiferencia de las investigaciones ni a la falta de preocupación de las instituciones (Colectivo Ioé, 1998).

La integración de las mujeres inmigrantes puede considerarse como un reto particular dentro del objetivo más amplio de integración de la población inmigrante en general. Su situación respecto a las desigualdades que les afectan tampoco se puede marginar de las estrategias para alcanzar la igualdad de género. El reconocimiento normativo de la existencia de la situación de doble discriminación que sufren las mujeres inmigrantes refuerza y reconoce la necesidad de realizar intervenciones que favorezcan su integración (Cárdenas-Rodríguez, R. Terrón-Caro, T. y Pérez-de-Guzmán, 2014: 64).

La realidad descrita en las líneas precedentes pone de manifiesto que el colectivo de mujeres inmigrantes precisa una atención personalizada en su proceso de integración

³ Datos obtenidos del Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Visitado en: <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaProgInsercionSociolaboral/SaraMujMigrantes.htm>

social, y es por ello que consideramos consecuente adaptar un curso de EL2 en función de sus necesidades lingüísticas y personales.

2.1 Enseñanza de español a inmigrantes

Las primeras publicaciones sobre enseñanza de L2 a inmigrantes aparecen en España a finales de los años 80. Debido a la realidad migratoria imperante empiezan a proliferar estudios dirigidos a la enseñanza de español a este colectivo para diseñar manuales de iniciación, de alfabetización con fines de inserción laboral. Prueba del creciente interés en la comunidad académica fue la celebración en el 2004 de un encuentro del que nació el Manifiesto de Santander con el objetivo de reflexionar e intercambiar puntos de vista sobre la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes y refugiados. Dos años más tarde, sus propuestas quedaron reflejadas en la reunión de Alicante.

En primer lugar, nos gustaría señalar que no todos los inmigrantes tienen una situación personal compleja que les impida satisfacer sus necesidades lingüísticas y socioculturales. Desde la perspectiva de nuestro conocimiento del mundo, posición económica, intelectual o cultural, tenemos una visión negativa de los inmigrantes que nos impide ver su auténtica realidad (Miquel López, 1995). Después de leer muchos artículos y libros sobre la enseñanza de ESL a este colectivo, comprobamos que por norma general la palabra *inmigrante* lleva asociada ideas como: problemas de integración, exclusión social, baja formación académica, analfabetismo, clase social desfavorecida... Sin embargo, creemos que una persona inmigrante puede llegar a España, aprender el idioma, integrarse perfectamente en la sociedad y enriquecerse a nivel personal por vivir en una nueva realidad sociocultural.

Entonces, ¿de qué inmigrantes hablan en la mayoría de las investigaciones sobre ESL? Hay diversidad de situaciones por las que una persona inmigrante decide, o se ve obligada, a intentar vivir en España. El proceso de integración en una sociedad nueva siempre requiere de tiempo y de esfuerzo. En las situaciones personales de las personas que deciden migrar encontramos casos de violencia, demandas de asilo político, situaciones de pobreza o trata de personas. En estos casos, el aprendizaje de la nueva lengua en la que se sumergen supone la llave para mejorar radicalmente sus condiciones y perspectivas de vida. Creemos que el aprendizaje de español para muchos de los

inmigrantes vulnerables que se encuentran en la sociedad española supone una herramienta primordial para lograr una integración en la nueva cultura. No obstante, debido a la complejidad de sus situaciones personales y a todos los elementos que concurren en el proceso de adquisición de la L2 el aprendizaje se puede ver lastrado.

2.1.1 Factores internos y externos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro del colectivo de los inmigrantes, una de las problemáticas más comunes que impide el correcto desarrollo de un curso es la **asistencia** irregular al centro formativo. Los alumnos están condicionados por una serie de factores internos (sociales e individuales) y externos (gestión y oferta educativa). En la mayoría de los casos son las mujeres las que se ven obligadas a vivir en el país de acogida sin aprender la lengua (García Parejo, 2004). Nuestra intervención didáctica valorará los factores que influyen en la asistencia (labores domésticas, cuidado de familiares, desmotivación) con el objetivo de lograr una continuidad formativa. Coincidimos con García Parejo (2004) en que la planificación y la utilización de una metodología apropiada afectan a la participación de inmigrantes adultos en estos cursos.

Si nos fijamos en los factores internos, son muchas las investigaciones que ahondan en la importancia de los **factores afectivos** en el aprendizaje de segundas lenguas. Cuidar de aspectos como la autoestima o la seguridad son fundamentales para favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos y realidades (García García, 2008). El Consejo de Europa señala la relevancia de dichos factores:

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.” (MCERL, 2002: 115)

Según Lourdes Miquel López, **la motivación** de los inmigrantes y refugiados respecto al país y la lengua depende de tres factores:

- La elección del país y de las razones de la elección
- El tipo de acogida que reciben y de las condiciones de la sociedad en al que se insertan.

- Las experiencias que van acumulando, el mayor o menor choque cultural con los españoles y el entorno y la mayor o menos compatibilidad de sus valores con los nuestros (Miquel López, 1995: 246)

El deseo para integrarse en la nueva sociedad está directamente relacionado con la motivación para aprender su lengua. La motivación depende en gran medida del choque cultural al que se enfrentan las personas inmigradas. El Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* define el **choque cultural** como el conjunto de reacciones que experimenta un individuo al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia. El impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista cognitivo se pueden dar conflictos cognitivos entre su conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento, los valores, o las interpretaciones propias de la nueva cultura.

Juana M. Licerias, cita las aportaciones de Shumann al respecto:

El alumno experimenta el choque de culturas [...] cuando descubre que sus mecanismos de resolución e imitación de problemas no funcionan en la nueva cultura, cuando los utiliza y no le llevan a los resultados acostumbrados. [...] Esta situación trae consigo desorientación, estrés, miedo y ansiedad. El estado mental resultante puede producir todos los síntomas de un síndrome de rechazo que desvía la atención y la energía del aprendizaje de la lengua segunda. Al intentar encontrar una causa de su desorientación, el alumno puede caer en el rechazo de la gente de su nuevo país, de la organización para la que esté trabajando, de su propia cultura, e incluso de sí mismo (Shumann, 1991, en Licerias, 1992: 134).

2.1.2 La competencia comunicativa

Generalmente cuando se habla de enseñanza de L2 a inmigrantes se entiende que el objetivo principal consiste en que el estudiante alcance una adecuada competencia comunicativa general en la L2 para desenvolverse en acciones cotidianas (Hernández y Villalba, 2005).

A este respecto, Pilar García sintetiza los principios del enfoque comunicativo en los siguientes aspectos:

- El objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es la competencia comunicativa.
- Esta debe determinarse en función de las necesidades y características de los aprendices.
- La metodología encaminada a su desarrollo debe estar centrada en el alumno.
- El aprendizaje debe estar basado en la integración de las cuatro destrezas (García García, 1999: 111)

La competencia comunicativa a instaurado en la didáctica de las lenguas un enfoque comunicativo centrado en el alumno y a este respecto, Lourdes Miquel postula que:

Uno de los objetivos educativos es potenciar a la persona que aprende, pero en el caso de la enseñanza de adultos, la persona ya está formada y emigra no solo con su lengua, sino también con una visión cultural del mundo. Lo que sí hay que hacer es reivindicar a esa persona, hacerla emerger del miedo, del susto, del desconcierto... hacerla rebrotar y darle herramientas para adaptarse a la nueva situación, solo si quiere y en la medida que lo desee (Miquel López, 2003: 13).

Subrayamos la importancia de las palabras de la autora cuando expone que tenemos que “potenciar a la persona que aprende” o “reivindicar a esa persona”. Si buscamos que un alumno adquiriera la competencia comunicativa en español, y para ello debemos centrarnos en las características propias del aprendiz, podemos justificar la pertinencia de un curso dirigido específicamente a mujeres inmigradas y vulnerables por las peculiaridades que comparte este colectivo.

Según el *MCERL* (2002: 13) la competencia comunicativa engloba varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. En nuestra investigación nos interesan las dimensiones sociolingüística y pragmática por encima del nivel de dominio lingüístico del español. Puesto que nuestro diseño curricular va dirigido a mujeres con un nivel umbral, es la esfera sociocultural la que más barreras impone a las aprendientes para desarrollarse como ciudadanas de pleno derecho civil, político, social y cultural. Coincidimos con L. Miquel (2003: 9) en que hay que “hacer hincapié en la orientación sociocultural por encima de la corrección lingüística”.

En palabras de Maite Hernández y Félix Villalba, Hymes utiliza el término *competencia comunicativa* para referirse a los conocimientos intuitivos que poseen los hablantes nativos y los que tienen que alcanzar los extranjeros y sostiene que:

Esta competencia, aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación del lenguaje con el otro código de conducta comunicativa (Hymes, 1972: 277-8, en Hernández y Villalba, 2004; 9).

Siguiendo las aportaciones de Lourdes Miquel (2003: 15), el foco de la competencia comunicativa estará en “que el estudiante logre participar activamente en cualquier intercambio comunicativo siendo la persona que es y diciendo lo que quiere decir.”

La afirmación de la autora nos acerca a la definición que hace el *MCERL* de *las competencias generales del individuo* como sus conocimientos, sus destrezas, su capacidad de aprender y su competencia existencial.

2.1.3 La competencia intercultural y la competencia existencial

La competencia existencial se relaciona con la cultura y es un área sensible para las percepciones y las relaciones interculturales. Pilar García plantea el enfoque intercultural como una fuente de enriquecimiento mutuo tanto para alumnos-profesores, como para el resto de la sociedad. “Su objetivo principal es la creación de condiciones previas para el establecimiento de relaciones interculturales que reafirmen el derecho de las personas y las comunidades a preservar y a enriquecer su identidad cultural” (García García, 1999: 119).

El Consejo de Europa sostiene que “en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (*MCERL*, 2002: 1).

En palabras de Dimitrinka G. Níkleva:

El reconocimiento del Otro debe ser uno de los valores de la sociedad actual. Además, es necesario tratar la diversidad con los principios de igualdad y diferencia. Solo el hecho de conocer algunas diferencias culturales entre los usuarios de una lengua de distintas etnias no es suficiente para hablar de interculturalidad. Sí podremos hacerlo cuando se trata de relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia. Dicho brevemente, el objetivo es la convivencia; superar la actitud pasiva de aceptación de la diferencia y conseguir la comprensión del Otro (Níkleva, 2009: 30).

EL *MCERL* define *las competencias generales del individuo* como sus conocimientos, sus destrezas, su capacidad de aprender y su competencia existencial. Es la competencia existencial la que más nos interesa desarrollar para la consecución de los objetivos de nuestro currículo y que el *MCERL* describe así:

[...] la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados. (*MCERL*, 2002:2:12)

El Instituto Cervantes en su publicación *Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, marca como uno de los objetivos de su intervención didáctica, “permitir a los estudiantes que perciban, como *actores interculturales*, las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la de este país para favorecer el acercamiento intercultural desde actitudes de respeto” (Instituto Cervantes, 2005: 8).

Sin embargo, creemos que este objetivo resulta inalcanzable si no se ejecuta en la sociedad de manera bidireccional: solamente el proceso de integración de una persona será satisfactorio, si las personas que lo rodean en la nueva cultura están dispuestas a hacer el mismo ejercicio de acercamiento, comprensión y respeto a la cultura que acompaña a las personas inmigradas. Esta idea nos permite enlazar con la adecuación y

el análisis de los materiales didácticos susceptibles de ser usados en las clases de ESL para inmigrantes.

2.1.4 Materiales didácticos

En relación con los materiales didácticos de ELE/EL2, Hernández y Villalba (2003) opinan que son inadecuados para el trabajo con inmigrantes pues están dirigidos a un público con intereses y necesidades diferentes. En este hecho se centran la mayoría de las críticas sobre los manuales de enseñanza de ELE.

- Los temas y las situaciones que presentan algunos resultan ajenos a la realidad del colectivo inmigrante.
- Muestran unos referentes culturales que pertenecen a la cultura occidental europea, con los que difícilmente se identifican muchas de las personas que han emigrado.
- Están dirigidos a una población con una formación y un estatus cultural y económico medio, por lo que excluyen a aquellas personas que, o bien son analfabetas o poseen un nivel educativo y socioeconómico bajo.
- Plantean actividades y técnicas de aprendizaje que pueden no resultar conocidas por el alumno emigrante.

Por otro lado, los estudiosos Elena Morales-Vidal y Daniel Cassany analizan desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso y la Pedagogía Crítica, la representación en los manuales de ELE/L2, de los roles de género y la relación entre racialización y migración entre otras variables. Algunas de las conclusiones de su investigación se reflejan en las siguientes líneas:

La representación de la mujer y de los roles de género se investiga desde finales del siglo pasado. Rifkin (1998) o Porreca (1984) exploran la igualdad de género en manuales de L2 y aportan ejemplos de machismo implícito y estereotipos sexistas. Trabajos más recientes advierten de que no se han superado estos estereotipos (Nagatomo 2010), aunque predomine una mirada más equilibrada (Morales y Cassany, 2003: 3).

La relación con la racialización, la migración y clase social los autores concluyen que:

el retrato idealizado que se hace de estos colectivos. La gran mayoría de migrantes que aparecen en los manuales son de clase alta, no han migrado por obligación y no deben adaptarse a entornos hostiles: son celebridades de origen humilde (Messi, Calle 13) que han alcanzado la cima. Aunque parezca emancipatorio mostrar el éxito de algunos casos, es un enfoque edulcorado del multiculturalismo al responsabilizar únicamente al migrante de su éxito o fracaso, omitiendo la importancia de la desigualdad social (Babaii y Sheikhi 2018, en Morales y Cassany, 2020: 14).

Por otro lado, García Mateos aboga por reconstruir los manuales existentes en ELE:

Los alumnos inmigrados pueden seguir cursos separados por niveles y con materiales propios de L2, siempre y cuando las lagunas y el etnocentrismo de muchos libros de texto sean tenidos en cuenta y los materiales estén debidamente seleccionados, secuenciados y adaptados. Es decir, habrá que reelaborar materiales para cubrir las necesidades específicas y multiculturales que el libro de texto no cubre (García Mateos, 2003: 13).

Para finalizar, como contrapunto, recogemos las opiniones de Eva M^o García, Victoria Khraiche (2013) y Lourdes Miquel (1995). Las autoras apuntan que las propuestas integradas en la enseñanza de lenguas extranjeras son válidas para inmigrantes y refugiados, al centrarse en el individuo y plantear la lengua como una herramienta de interacción bajo un enfoque comunicativo. En relación con los materiales didácticos disponibles para público general, sostienen que se pueden hacer buenas programaciones acordes con el alumnado y que lo importante es alejarnos del etnocentrismo arraigado en muchas de las propuestas didácticas.

En definitiva, la diversidad de criterios nos conduce hacia un paradigma de los manuales de ESL para inmigrantes difuso. La respuesta puede encontrarse en un equilibrio entre la selección de materiales didácticos y el buen juicio del docente para trasladar los contenidos apropiados su grupo meta.

2.2 El proceso de integración

La integración sociocultural no es sólo la inserción de las mujeres inmigrantes en el tejido productivo del país; estamos hablando de una verdadera integración, y esta no se puede producir si no se da la oportunidad de proporcionarles un entorno en el cual

se sientan ciudadanas de pleno derecho (Cárdenas-Rodríguez, R. Terrón-Caro, T. y Pérez-de-Guzmán, V; 2014: 65).

Para analizar las diferentes dimensiones de la integración sociolingüística de la persona migrante, F. Paredes (2020) recoge la afirmación de Moreno Fernández (2009) sobre la necesidad de adoptar una perspectiva multidisciplinar que englobe principios de la Sociología, de la Psicología Social, la Etnografía de la Comunicación, la Sociología del Lengua, la Sociolingüística y la Lingüística.



Figura 1: Dimensiones del análisis de la integración sociolingüística. Extraído de F. Paredes (2020)

Con una breve aproximación al proceso de integración de la mujer inmigrante observamos la complejidad que envuelve al transcurso. Es pertinente en este punto mencionar el fenómeno de aculturación. “El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Las clases de español como L2 constituyen un espacio propicio para el “reajuste de los patrones culturales del individuo”.

Por ello, se considera que la pedagogía y la didáctica tienen que jugar un papel importante: analizar las variables que facilitan o inhiben el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua, en personas que se han visto en la necesidad de emigrar, con el afán de encontrar los mejores elementos, los más congruentes e idóneos para enfrentar la tarea

de aprender y usar una segunda lengua desde las necesidades e intereses de los inmigrantes (Bernaus y Reyes, 2002).

2.3 La perspectiva de género

La Unesco en su *Manual Metodológico. Indicadores de Cultura para el Desarrollo* define una serie de conceptos clave en nuestra investigación:

Por “**género**” se entienden las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad. Por “**igualdad de género**” se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. Por “**equidad de género**” se entiende la imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. En el ámbito del desarrollo, un objetivo de equidad de género a menudo requiere incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres (Unesco, s.f: 104).

Voces feministas como la antropóloga social británica Henrietta Moore o la también antropóloga, académica e investigadora Marcela Lagarde, se postulan así sobre la perspectiva de género:

"La crítica feminista no se basa en el estudio de la mujer, sino en el análisis de las relaciones de género y del género como principio estructural de todas las sociedades humanas" (Moore, 1988: 9).

"La perspectiva de género implica a ambos géneros en el desarrollo, es un esfuerzo por lograr modificaciones en las respectivas especificidades, funciones, responsabilidades, expectativas y oportunidades de varones y mujeres" (Lagarde, 1996: 163).

El Manifiesto de Santander defiende que “los programas de enseñanza de segundas lenguas a grupos de inmigrantes y refugiados deben transmitir y defender los mismos

valores democráticos de igualdad y respeto que inspiran nuestro actual sistema educativo” (Manifiesto de Santander, 2004: 5)

2.3.1 Marco legislativo e institucional de la perspectiva de género

Si atendemos a los valores democráticos de igualdad, en el último informe publicado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social sobre la aplicación del principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres, recoge la normativa más relevante en materia de igualdad de género:

En el plano internacional: la igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en diversos textos internacionales entre los que destaca la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1979 y ratificada por España en 1983. En este mismo ámbito procede evocar los avances introducidos por las conferencias mundiales de Nairobi de 1985 y Beijing de 1995. En el marco de la Unión Europea: la igualdad es un principio fundamental en la Unión Europea desde la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam, el 1 de mayo de 1999 (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2012: 5)

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, enumera una serie de principios generales de actuación entre los cuales encontramos el siguiente:

La consideración de las singulares dificultades en que se encuentran las mujeres de colectivos de especial vulnerabilidad como son las que pertenecen a minorías, **las mujeres migrantes**, las niñas, las mujeres con discapacidad, las mujeres mayores, las mujeres viudas y las mujeres víctimas de violencia de género, para las cuales los poderes públicos podrán adoptar, igualmente, medidas de acción positiva (Ley Orgánica 3, 2007:2).

De lo expuesto en las líneas anteriores, podemos considerar a las mujeres inmigrantes como un colectivo de especial vulnerabilidad al que los poderes públicos deberán asistir con acciones positivas para su integración. Del mismo modo, los principios de igualdad de género deben transmitirse a la sociedad desde el ámbito público: sobre estas dos realidades se articula nuestra propuesta de intervención didáctica.

En otro orden de ideas, la transversalidad, término acuñado en la Conferencia Mundial de la Mujer de Pekín de 1995, alude a la necesidad de que los poderes públicos se impliquen de forma integral para incorporar la dimensión de género en todas sus actuaciones.

A su vez, el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (*PEIO*) 2008-2011, desarrolla el principio de la transversalidad de la perspectiva de género como una herramienta que busca modificar las formas actuales de la política, de modo que se tomen como referencia las experiencias y las aportaciones de las mujeres.

El consejo de Europa sostiene que el objetivo último de la transversalidad de la perspectiva de género es transformar las relaciones de género para favorecer la igualdad (Consejo de Europa, 1998: 14).

En definitiva, las instituciones y organizaciones educativas y promotoras de la cultura sustentan la necesidad de implementar la perspectiva de género. Son muchas las publicaciones y programas dedicados a la inclusión de la perspectiva de género en campos como la literatura, la historia, las ciencias de la salud, integración social, etc. No obstante, en el campo de la enseñanza de ESL notamos que es una vía de investigación en ciernes.

2.3.2 Programas didácticos e intervenciones sociales con perspectiva de género

A continuación, señalamos ejemplos de programas didácticos y pedagógicos que promueven la implementación de la perspectiva de género en el ámbito educativo:

- Programa *Educación para la Igualdad* del Gobierno de Canarias: tiene como finalidad propiciar que toda la comunidad educativa trabaje y se relacione desde una perspectiva coeducativa para superar los estereotipos sexistas, potenciar unas relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género. Pretende ser, además, una herramienta que apoye a quienes, día a día, desempeñan la labor docente e intentan incorporar esta perspectiva en su quehacer educativo.
- La *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo* del Instituto Vasco de la Mujer: defiende la integración del enfoque de género en todas las políticas e intervenciones en materia de cooperación al desarrollo es imprescindible si se desea lograr la justicia social y la eficacia de la labor de desarrollo, en definitiva, si se quiere conseguir con estas el cambio social.

- El proyecto *Perspectiva de Género y Coeducación* de la Cruz Roja cuyos objetivos son: sensibilizar sobre la importancia del abandono de estereotipos que prescriben los roles femenino y masculino, manteniendo y reforzando la igualdad de género. prevenir e influir en la configuración de la identidad de género y de las relaciones interpersonales, construyendo alternativas tanto a las identidades tradicionales como a las relaciones de poder que se han dado entre varones y mujeres, ofreciendo pautas para la construcción de relaciones igualitarias y democráticas basadas en el dialogo y la negociación

Podríamos elaborar una larga lista de programas, guías y proyectos al respecto. Sin embargo, constatamos que la perspectiva de género en los currículos de L2 y ESL tiene una escasa presencia.

2.3.3 El lenguaje inclusivo

Nos parece relevante en nuestra investigación, incluir una breve referencia al lenguaje inclusivo. Las Naciones Unidas en su portal *web* enumeran una serie de orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español: evitar expresiones discriminatorias y visibilizar el género, o no, según las exigencias de la situación comunicativa.

El docente que trabaje en un aula de ESL, que promueva la interculturalidad y los valores de igualdad asociados a la cultura española, cabe suponer que no existirá en su discurso ningún rastro de lenguaje discriminatorio.

Mercedes Bengoechea en una ponencia en la Universidad de Alcalá:

El lenguaje no se limita a condicionar, sino que establece de una manera decisiva la representación mental que la gente tiene de las personas y de los grupos. Percibimos, evaluamos, conocemos, reconocemos... a través de imágenes mentales que crea la lengua. El lenguaje no sólo crea realidades. Es también la herramienta fundamental para delimitar y construir la identidad social de los seres humanos (Bengoechea, 2019: 15).

En definitiva, el uso de un lenguaje inclusivo toma especial relevancia en un curso estructurado bajo una perspectiva de género y cuyos objetivos buscan el desarrollo personal y profesional de las mujeres inmigrantes en la sociedad de acogida.

2.3.4 La perspectiva de género en la enseñanza de segundas lenguas

Son muchas las investigaciones dedicadas al estudio del lenguaje sexista⁴ y a los estereotipos de género en los manuales de ELE/L2. De igual modo, encontramos numerosas publicaciones que abordan el uso del género gramatical en la gramática del español. Sin embargo, percibimos una carencia en los escritos publicados que indaguen sobre la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en las clases de español. Seguidamente, enumeramos algunos de los trabajos más significativos que sí hemos encontrado al respecto:

1. El trabajo de investigación *Género e Interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua* de Elena Salido:

La competencia intercultural ha de entenderse como un camino de ida y vuelta, cuyos cimientos se asienten sobre valores de igualdad y tolerancia. Para lograr la igualdad se hace necesaria la perspectiva de género, sin la cual no lograremos avanzar hacia un modelo de sociedad democrático e igualitario (Salido, 2017: 285).

La autora propone una revisión de los conceptos de género e interculturalidad para adaptarse a la realidad presente y subraya la escasez de materiales didácticos que incorporen la perspectiva de género o que presenten algún tema más allá de la violencia de género.

2. El estudio sobre *La variable de género en la enseñanza de idiomas en el aula multicultural. El apoyo de las TIC* realizado por Elisa María Casero Osorio:

[...] Aunque en sus respectivos países de origen se está trabajando en conseguir erradicar la discriminación de género en todos los ámbitos, en algunos de estos países el inicio de esta lucha es más reciente, por lo que algunos individuos inmigrantes integrados en la sociedad española pueden mantener una estructura patriarcal en sus

⁴ Para más información sobre el lenguaje sexista véase: Alonso, Torío Elena. El género y el sexismo en la clase de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/04_alonso.pdf

familias cuyos hijos se incorporan a los centros educativos. [...] La información facilitada a través de los medios de comunicación, además de las medidas que toman en centros educativos, son de gran ayuda para que, en un aula caracterizada por su diversidad cultural, no exista diferenciación de género por parte de los estudiantes. Por otro lado, herramientas tecnológicas que puedan ellos manejar, como, por ejemplo, internet o cualquier dispositivo multimedia, pueden servir como vehículo para trabajar la materia de igualdad de manera más individualizada (Casero, 2017: 31).

La investigadora reflexiona sobre un aula intercultural que promueva conceptos básicos sobre igualdad, tolerancia y respeto apoyándose en las herramientas multimedia.

3. El artículo *Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom* publicado por Bonny Norton y Aneta Pavlenko recoge las reflexiones sobre cómo abordar la igualdad de género en las clases de inglés como lengua extranjera:

Rather than seeing gender as an individual variable, we see it as a complex system of social relations and discursive practices, differentially constructed in local contexts. This approach, situated within a post-structuralist framework, foregrounds sociohistorical, cross-cultural, and cross-linguistic differences in constructing gender. We do not assume, for example, that all women or all men have much in common with each other just because of their biological makeup or their elusive social roles, nor do we assume that gender is always relevant to understanding language learning outcomes. Instead, we recognize that gender, as one of many important facets of social identity, interacts with race, ethnicity, class, sexuality, (dis)ability, age, and social status in framing students' language learning experiences, trajectories, and outcomes (Norton y Pavlenko, 2004: 504).

Los autores defienden una pedagogía feminista con currículos flexibles que abarquen las múltiples necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta sus experiencias y creencias e involucrándolos en un programa educativo con un marco social amplio y actual.

4. *La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera*, es un estudio de Rosario de los Milagros Ruiz Ortega dónde analiza la perspectiva de género presente en el programa educativo de segundas lenguas de una universidad pública de México y

entrevista a docentes y alumnos sobre sus intereses en materia de igualdad. Estas fueron sus conclusiones de la investigación:

Los resultados revelan en primer lugar que existe una gran similitud en relación con la poca visibilidad que los participantes perciben en los materiales educativos y los programas de lengua extranjera para tratar temas relacionados con equidad, principalmente de género, en la clase de idiomas. En segundo lugar, se pueden apreciar diferencias entre la importancia que tiene el tema para los grupos estudiados mientras para los docentes es un tema no relevante y prefieren evitarlo en la clase de idiomas, para el estudiantado la equidad de género es aceptada como una normalidad y se muestran más receptivos para tratar el tema en clases (Ruiz Ortega, 2021: 69).

En otro orden de ideas, constatamos cómo es posible trasladar los principios de igualdad de género que promueven los centros e instituciones a nuestro currículo de ESL. Tomamos como ejemplo, los objetivos establecidos por el Centro de Acogida a Inmigrantes para una educación intercultural desde la perspectiva de género:

- Sensibilizar, dentro del contexto educativo, sobre las discriminaciones que sufren las mujeres inmigrantes en la sociedad, y promover, en el ámbito de la educación, la construcción de valores y actitudes no sexistas y de respeto hacia otras culturas.
- Trabajar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes (CENAI, 2013)

En 2015, Carmen García Yeste, Regina Gairal y Oriol Ríos llevan a cabo acciones educativas con un grupo de mujeres inmigrantes en Tarragona para reducir su situación de vulnerabilidad y favorecer su empoderamiento. La intervención didáctica consistía en tertulias literarias.

“Los resultados muestran que esta actuación educativa de éxito está contribuyendo a mejorar el aprendizaje del idioma, dotando de seguridad a las mujeres, favoreciendo su autoestima y reforzando sus relaciones” (C. García-Yeste, R. Gairal y O. Ríos, 2017: 97).

Los autores hablan del feminismo dialógico: aquel que enfatiza la necesidad de dar voz a aquellas mujeres que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. Voces de otras mujeres: trabajadoras domésticas, amas de casa,

inmigrantes, gitanas, que están liderando cambios en sus vidas personales y en las de su comunidad.

3. Trabajo de campo

La metodología de investigación cualitativa que hemos utilizado se basa en la triangulación. Los datos extraídos a través de entrevistas y cuestionarios para nuestro análisis y posterior propuesta didáctica provienen de tres fuentes diferentes: los docentes o profesionales en contacto con el colectivo de mujeres inmigrantes en situación de vulnerabilidad, las posibles alumnas y nosotros mismos como investigadores.

3.1 Entrevistas

Las entrevistas (véase Anexo I) se han realizado por teléfono a un total de nueve personas. Hemos priorizado una entrevista escueta para facilitar su ejecución y focalizarnos en las informaciones que nos interesaban. Hemos entrevistado a profesionales de diferentes ámbitos: didáctica de lenguas, mediación intercultural, sociología, psicología y trabajo social. Hemos contado con informantes como Félix Villalba, investigador de referencia en ESL para inmigrantes; Gloria Alonso, mediadora social intercultural de la Cruz Roja de Madrid; o Rosa Chofre, técnico superior en promoción de igualdad de género.

Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?
2. Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?
3. ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?
4. ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

Estas cuestiones buscan indagar en la experiencia de los entrevistados para aclarar qué intereses mueven a las mujeres inmigrantes que han conocido para aprender el español. Invitamos con la segunda pregunta a reflexionar sobre la realidad de nuestro grupo meta

y sus necesidades, para valorar la pertinencia de un curso personalizado de español. Finalmente, hacemos explícita la propuesta de incluir la perspectiva de género en un diseño curricular para estudiar los distintos pareceres.

3.2 Cuestionarios

Los cuestionarios se realizaron con un pequeño grupo de diez mujeres inmigrantes con edades comprendidas entre los 25 y los 40 años, con un dominio umbral del idioma, o cercano a él y de orígenes de diferentes países africanos. Las entrevistadas viven en España con sus familias en pisos tutelados por la Cruz Roja de Madrid. Algunas son mujeres casadas, otras solteras. Las preguntas realizadas tienen un planteamiento cerrado, con respuestas de *sí* o *no*. Hemos tenido acceso a las opiniones de estas mujeres gracias a un voluntariado realizado en un programa de apoyo para la alfabetización de inmigrantes. El cuestionario planteado fue el siguiente:

1. ¿Crees que es más fácil para los hombres conseguir un trabajo en España?
2. ¿Has sufrido alguna experiencia racista en España?
3. ¿Te gustaría conocer los derechos de la mujer en España?
4. ¿Quieres aprender español para ser más independiente?

A través de la primera cuestión buscamos indagar sobre el nivel de motivación y las creencias sobre las expectativas laborales de las mujeres. La segunda pregunta sirve para constatar la discriminación racista que sufren la mayoría de los inmigrantes en nuestro país. A continuación, al cuestionar a las mujeres sobre su deseo de conocer sus derechos, se despierta un espíritu reivindicador en la propia entrevistada. La última pregunta sugiere la relevancia del manejo de un idioma para alcanzar los fines personales y profesionales.

El resultado obtenido fue unanimidad de respuestas. *Sí* fue la única respuesta obtenida para todas las preguntas.

3.5 Análisis de los resultados de la investigación

La investigación cualitativa llevada a cabo en nuestro trabajo se articula en torno a dos vías de información: los profesionales en contacto directo con nuestro grupo meta y las mujeres inmigrantes.

Todos los entrevistados tienen experiencias con mujeres inmigrantes, o conocimientos sobre su proceso de integración, que influyen en su forma de percibir la realidad de este colectivo y que han determinado sus aportaciones a nuestra investigación. Es decir, cada informante nos habla desde su punto de vista como profesional y como individuo de esta sociedad. Cuando preguntamos sobre cuestiones de género, en ocasiones las argumentaciones son más inestables debido a que la perspectiva de género es una realidad en vías de instaurarse en la sociedad. A pesar de ello, el compendio de sus contribuciones nos ha permitido aproximarnos a grandes rasgos a la compleja realidad de estas mujeres y comprobar que el enfoque pluridisciplinar es insoslayable para atender a las mujeres inmigrantes.

Las conclusiones que se desprenden del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

Acotar lo motivos por los cuales las mujeres inmigrantes aprenden el español parece complejo dada la enorme diversidad de necesidades de carácter personal y social. No obstante, encontramos causas comunes: superación personal y diferentes requisitos para avanzar en procesos de integración. Ambos factores son comunes a hombres y mujeres en nuestra sociedad. Lo que sí varía son los ámbitos en los que se concentran la población masculina y femenina, así como sus expectativas personales y profesionales hacia el país de acogida.

Los entrevistados discrepan sobre la idea de crear grupos mixtos o exclusivamente de mujeres. Por un lado, todos los especialistas están de acuerdo en que los aspectos socioculturales, en relación con la discriminación por motivos de género, deben ser tratados en aulas mixtas, puesto que la información es relevante tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, tras escuchar los criterios de la mayoría de los profesionales que han colaborado y el amplio repertorio de cursos dirigidos exclusivamente a mujeres por parte de ONG, asociaciones y programas de integración financiados por el Ministerio

de asuntos sociales o el Ministerio de Igualdad, consideramos idóneo crear un grupo únicamente de mujeres. El perfil de nuestro grupo meta tiene unas características propias y la necesidad de crear un espacio de confianza, sin las interferencias que puedan originarse en la realidad de un grupo mixto, para alcanzar los objetivos del currículo. En definitiva, si tras el análisis de las fuentes hemos llegado a la premisa de que las mujeres inmigrantes son un colectivo vulnerable, podemos afirmar que personalizar un curso de ESL dirigido únicamente a este colectivo es una acción coherente.

Todas las fuentes coinciden en que los contenidos socioculturales son la base fundamental de nuestro currículo. Y, dentro de ellos, merecen una especial atención: los derechos y obligaciones de las mujeres en la sociedad española, la violencia de género, el empoderamiento y el mundo laboral.

Ocho de los nueve informantes estiman apropiada y necesaria la inclusión de la perspectiva de género en nuestra intervención didáctica. A su vez, los especialistas remarcan que la inclusión de la perspectiva de género conlleva reforzar factores como: la autoestima, la motivación, el empoderamiento o la sociabilización.

Por último, desde el análisis cualitativo de los cuestionarios realizados, percibimos que las mujeres inmigrantes que ya están inmersas en un proceso de integración, como es el caso de nuestro grupo de informantes, muestran interés por reivindicar su posición de ciudadanas de pleno derecho en la sociedad de acogida. De las respuestas obtenidas se desprende que el racismo y el machismo son realidades que afectan a este colectivo.

4. Diseño Curricular

¿Qué, cómo, cuándo y para qué enseñar? ¿Qué, cómo y para qué evaluar? (Llorián y Rodrigo, 2005).

En primer lugar, nos gustaría abordar el concepto de currículo como un marco general de planificación, actuación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adopten en el aula (García Santa-Cecilia, 1995).

Para la concepción del diseño curricular tenemos que analizar las características del contexto político, económico, sociocultural y educativo que engloba al proceso de

enseñanza-aprendizaje de una lengua, el perfil del alumno o los factores institucionales como la organización interna, los medios materiales y humanos (Llorián, S, Rodrigo, C., 2005).

El enfoque del currículo centrado en el alumno se basa en estudios realizados sobre el aprendizaje de adultos que sostienen que los alumnos adultos se encuentran especialmente influidos por sus experiencias de aprendizaje pasadas, sus circunstancias presentes y sus objetivos vitales inmediatos (García Santa-Cecilia, 2017:19).

Gracias a la realización de cuestionarios personalizados antes del inicio del curso, podemos obtener información sobre la formación académica de las alumnas, qué idiomas hablan a parte de su lengua materna, o de qué manera suelen aprender nuevos conocimientos. Atendiendo a los factores contextuales, la toma de decisiones que se plasma en nuestro diseño curricular se fundamenta a partir de las entrevistas realizadas a profesionales vinculados con el colectivo de mujeres inmigrantes. A su vez, nuestra intervención didáctica se estructura sobre el estudio de la bibliografía especializada en la enseñanza de español a inmigrantes y en la perspectiva de género en el proceso de integración, así como de un análisis de la realidad social que rodea a las mujeres inmigrantes en España. Y, por último, es el análisis de necesidades y las motivaciones por aprender el español, los aspectos que terminan de perfilar nuestro plan curricular.

Consideramos oportuno la concepción de un currículo de tipo abierto en el que la actualización de su estructura dependa de un proceso de evaluación y actualización de sus componentes en beneficio del aprendizaje las alumnas. Compartimos la opinión de Hernández y Villalba (2002:1) cuando señala que “las características específicas de los grupos de estudiantes e, incluso, el contexto socioeconómico en el que se trabaja, imposibilitan establecer un marco cerrado y homogéneo. Por tanto, serán necesarias adaptaciones y desarrollos más precisos en función de lo específico de cada actuación.”

4.1 Presentación del grupo meta

Fijándonos en la realidad más común que encontramos en los centros docentes de español para inmigrantes (sindicatos, ONG, ayuntamientos, etc.), el grupo hipotético y verosímil

para el cual está pensado el presente diseño curricular estaría formado por mujeres inmigrantes jóvenes y adultas, de diferentes culturas y nacionalidades, en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social. Será un grupo marcado por su heterogeneidad, con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje o modelos académicos y pedagógicos de origen. En cambio, el grupo meta podrá compartir motivaciones hacia el aprendizaje y proyectos de integración en la sociedad muy similares.

La dificultad de conformar el grupo meta radica en la realidad de oferta y demanda de estos cursos. En las entrevistas realizadas, Alfonso Pérez, presidente de CIRAS (Centro de Investigación, Reflexión y Acción Social) afirma que el primer paso es “ir a rescatar a estas mujeres” de sus casas o trabajos para ofrecerles un espacio de formación lingüística y empoderamiento. La captación de estas mujeres podría ser fundamental para la realización del curso, puesto que normalmente no son ellas las que acuden a informarse de posibles clases, sino que se las proponen en espacios de acogida, mediación o información para extranjeros.

Al tratarse de un colectivo social sensible, en el que sus integrantes seguramente atraviesen dificultades en su ámbito profesional y personal, creemos más apropiado la formación de grupos de 5 a 10 mujeres para crear un espacio de confianza y una cercanía clave para el éxito del curso. Buscamos generar lo que en palabras de Lagarde (2009), sería un espacio de sororidad donde las mujeres sin jerarquías entre ellas se reconocen como interlocutoras desarrollando el principio de reciprocidad, clave en sus relaciones de grupo.

El grupo meta estaría formado por alumnas con un nivel umbral de dominio del idioma (B1.1). La especificación de este nivel se debe a que consideramos que una vez que las estudiantes han rebasado el umbral de la lengua que las separa de la sociedad de acogida (Slagter, 1979), un dominio general del idioma permitirá hacer frente a la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana, incluidas aquellas para las que no hayan sido preparados específicamente. El nivel umbral permite a las aprendientes utilizar la lengua más allá de la mera supervivencia y establecer relaciones sociales en su entorno. Los contenidos que vamos a abordar en nuestra programación inciden en la realidad social de la mujer migrante y por ello nuestras alumnas precisan de una competencia comunicativa suficientemente desarrollada. De igual manera, el currículo no está dirigido a mujeres

iletradas puesto que la lectoescritura es un elemento fundamental para la consecución de los objetivos del curso.

4.2 Papel del docente

En la actualidad, el personal docente que imparte las clases de español a nuestro grupo meta está formado por personas voluntarias de distintas organizaciones, con una sensibilidad y empatía hacia este colectivo, pero, en su mayoría, sin una formación específica en enseñanza de idiomas. Esta situación genera una inseguridad en la persona responsable de impartir las clases y evidencia la falta de formación pertinente para desarrollar un curso de manera óptima.

El docente que afronte este proyecto tiene que ser sensible a sus alumnos como individuos, como aprendientes y como miembros de otras comunidades culturales (Peris, 1993). Por otro lado, la actuación del educador no solo se basa en transmitir conocimiento sino también en la formación de ciudadanos que participen de las sociedades actuales donde debe primar la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. El enseñante debe estar a favor del respeto a los derechos humanos y de los principios y valores de la educación intercultural (Muñoz López, 2008). Dada la naturaleza y los fines de nuestro diseño curricular, solo una persona que cumpla con lo expuesto en las líneas anteriores podría ejercer de profesor y facilitador de la programación.

El currículo no debe suplantar la responsabilidad e iniciativa del profesor, puesto que como proyecto que es no puede contemplar los factures de los contextos en los que se ejecutará (Coll,1987). El profesor que imparta el curso deberá amoldar el diseño curricular en función de la situación que se viva en el aula. Del mismo modo, bajo nuestro enfoque curricular, el profesor debe dialogar con los alumnos sobre los objetivos, contenidos y procedimientos pedagógicos para garantizar un aprendizaje óptimo y fomentar la autonomía en el aprendizaje (García Santa-Cecilia, 2017: 100).

4.3 Análisis de necesidades

El objetivo de esta parte del currículum es descubrir qué se necesita aprender y qué es lo que los estudiantes quieren saber (Nation y Macalister, 2010). Para obtener esta información hemos recurrido a varios de los procedimientos que enumera García Santa-Cecilia (1995) a partir de las aportaciones de Yalden y Nunan:

1. *Las pruebas de nivel*: necesarias para formar un grupo apropiado para nuestro diseño curricular dirigido a mujeres con un nivel de competencia del español B1 en función de los niveles de referencia marcados por el *MCERL*.
2. *Cuestionarios al inicio de curso*: nos van a permitir acercarnos a la realidad de cada participante para ajustar el programa didáctico y su ejecución.
3. *Diálogos y negociación*: tarea crucial del docente durante la intervención didáctica, puesto que concebimos al alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Preguntar la opinión de las mujeres en las diferentes sesiones a cerca de los contenidos tratados, las dudas surgidas o sus inquietudes personales, ayudará a mantener activa la motivación del grupo y a conseguir los objetivos de aprendizaje.
4. *La autoevaluación*: en forma de preguntas presentes en todas las unidades didácticas del currículum para potenciar la motivación, las estrategias de aprendizaje y la formación de las alumnas como aprendientes autónomas.
5. *Entrevistas*: de carácter personal a lo largo del grupo, al tratarse de personas vulnerables, suponen una herramienta clave para obtener información de su situación personal y en caso de necesidad poder contactar con las organizaciones correspondientes en beneficio de las mujeres.
6. *La observación en clase*: forma parte imprescindible de la actitud del docente ante su grupo meta. Cuando las circunstancias personales son difíciles, puede conllevar la pérdida de atención en clase, faltas de asistencia, desmotivación, etc. Una observación a tiempo de estos comportamientos es clave para prevenir el abandono total del curso. De igual manera, la personalidad de las mujeres, su rol en el grupo, sus formas de aprendizaje, se irán desvelando de manera gradual de forma más evidente para completar el cuestionario inicial.

Podemos diferenciar entre necesidades objetivas y subjetivas como establece Brindley (1989) (citado por Aguirre Beltrán, 2004). Las necesidades objetivas de nuestras alumnas son: la necesidad de mejorar la competencia comunicativa y la necesidad de afrontar las situaciones de desventaja que sufren en la sociedad. Si nos referimos a las necesidades subjetivas de las alumnas, entonces aparecen las necesidades de las mujeres en función de sus gustos, preferencias o creencias, que se incluirán en la programación paulatinamente según los resultados de los cuestionarios, autoevaluaciones y entrevistas.

4.4 Objetivos

El Centro Virtual Cervantes se refiere a las necesidades de aprendizaje como “el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del programa”. A partir de las necesidades iniciales detectadas en nuestro grupo meta y de las necesidades derivadas del contexto que rodea a la mujer migrante en España, hemos diseñado una lista con los siguientes objetivos generales:

- Crear una plataforma de apoyo y un ambiente de confianza en el grupo para que las mujeres se desarrollen a nivel personal, social y profesional.
- Alcanzar una mejoría en la competencia comunicativa de las alumnas, próxima al nivel de referencia B1.2, que les permita participar de forma activa en las situaciones comunicativas del ámbito personal y profesional, con un correcto desempeño de las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica.
- Dotar a las mujeres de las herramientas necesarias para desarrollarse como ciudadanas de pleno derecho en la sociedad de acogida.
- Desarrollar la competencia intercultural, interpretando los choques culturales y comprendiendo la diferencias y similitudes de las dos culturas como un enriquecimiento personal.

En un segundo nivel de concreción, destacamos los siguientes objetivos específicos:

- Descubrir y potenciar los conocimientos del mundo de las aprendientes y sus habilidades sociales para trasladarlos al proceso de integración en la nueva sociedad.

- Adquirir una consciencia de las situaciones de injusticia social que sufren las mujeres inmigrantes.
- Conocer y comprender cuáles son los mecanismos sociales que existen a su disposición para paliar las desventajas sociales con las que se pueden encontrar en la sociedad de acogida.
- Reconocer las realidades machistas y discriminatorias en las relaciones personales e institucionales.
- Comprender en qué consiste la equidad de género.
- Concienciar de la importancia de la responsabilidad de cada alumna en su proceso de aprendizaje y favorecer el aprendiente autónomo

Nuestra propuesta está basada en los objetivos generales establecidos en el *PCIC* de los Niveles de referencia para el español en las tres dimensiones articuladas entorno al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

De igual modo, según la taxonomía de las metas de aprendizaje de Stern (1992) (en Llorián y Rodrigo, 2005: 66): metas de dominio, metas cognitivas, metas afectivas y metas de transferencia. Nuestro diseño curricular fija sus objetivos sobre metas cognitivas asociadas a la gestión del propio aprendizaje; sobre metas afectivas relacionadas con actitudes y emociones vinculadas al español; y en último lugar sobre las metas de transferencia que permitan trasladar lo aprendido en el aula a la vida real.

4.5 Contenidos

Para poder decidir cuáles son los contenidos más apropiados de nuestra propuesta didáctica hemos tenido en cuenta:

- Programas diseñados por el Instituto de la Mujer, El Centro de Orientación Sociolaboral de Mujeres en Igualdad (COSMI) o el Programa de Integración Sociolaboral de Mujeres Inmigrantes desde la Transversalidad de Género financiado por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, entre otros. (Véase Anexo II)

- El análisis de los factores contextuales de nuestro grupo meta para completar los contenidos del currículo, así como las conclusiones de los cuestionarios realizados a las posibles alumnas y las entrevistas efectuadas a profesionales.
- Las funciones del lenguaje especificadas en el *PCIC*, para el nivel de referencia de nuestro grupo meta, que nos permitirán alcanzar los objetivos generales y específicos de nuestro currículo.
- La transversalidad de género está presente en todas nuestras unidades didácticas.

4.6 Desarrollo de las unidades didácticas

UNIDAD 1: <i>Experiencias de vida: migrar</i>	
CONTENIDOS GRAMATICALES	Presente de indicativo Gerundio Pretérito imperfecto
CONTENIDOS FUNCIONALES	Presentarse en sociedad (saludos, agradecimientos, disculpas) Relatar tu trayectoria vital y tu situación actual
LÉXICO Y TIPOLOGÍA TEXTUAL	Verbos de movimiento, adjetivos calificativos profesiones, tipos de vivienda, conectores temporales Entrevistas, noticias
CONTENIDOS DECLARATIVOS	Estadísticas del colectivo de mujeres inmigrantes en España (origen, población, situación familiar, paro, nivel de estudios, trabajos más frecuentes)
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	La imagen de la mujer inmigrante en España Permiso de residencia y nacionalidad española
OBJETIVOS	Lograr que las mujeres verbalicen y compartan sus experiencias vitales y su situación actual. Resaltar los aspectos positivos de migrar. Crear lazos entre las alumnas al verse como semejantes Analizar los momentos vitales clave, intereses, motivaciones...

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	Cognitivas: elaboración de esquemas Metacognitivas: autoevaluación Socioafectivas: actividades en grupo, desarrollo de actitudes positivas hacia la nueva cultura
---------------------------	---

UNIDAD 2: La sociedad de acogida

CONTENIDOS GRAMATICALES	<i>Yo creo/opino que...</i> Oraciones adversativas <i>Me gusta/encanta/interesa + que + pres.subj.</i> <i>No soporto que + pres. subj.</i> <i>Me molesta que + pres. subj.</i> <i>Espero/quiero/ me apetecería + que +pres. subj.</i>
CONTENIDOS FUNCIONALES	Expresar una opinión Expresar y preguntar por gustos, deseos y sentimientos Expresar planes e intenciones
LÉXICO Y TIPOLOGÍA TEXTUAL	Adjetivos de la realidad social, léxico vida cotidiana y rutinas, vocabulario relaciones sociales Entrevistas, cortometrajes, ensayo
CONTENIDOS DECLARATIVOS	Qué es, dónde están y cómo funcionan: La casa de la mujer, los Centros Culturales, y las organizaciones con programas de atención integral para la mujer inmigrante
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Estigma de las mujeres inmigrantes en España: estereotipos y prejuicios. Comportamientos sociales
OBJETIVOS COMUNICATIVOS Y PERSONALES	Reforzar la competencia pragmática y la expresión oral Amortiguar el choque cultural y enfatizar en las posibilidades de desarrollo personal que ofrece la nueva cultura. Continuar con un clima de confianza en el grupo propiciando las relaciones entre las participantes.
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	Metacognitivas: autoevaluación

Socioafectivas: conversaciones informales para trabajar la expresión oral con participantes hispanohablantes ajenos al grupo

UNIDAD 3: Racismo y xenofobia

CONTENIDOS GRAMATICALES	<p><i>Me preocupa que, me da rabia, me indigna</i> <i>Te entiendo, sé como te sientes, a mí me pasa lo mismo</i></p> <p>Querer, esperar, pedir, exigir + QUE + pres. Subj. <i>Habría que, tenemos que, se debería</i> + infinitivo</p>
CONTENIDOS FUNCIONALES	<p>Expresar miedo, enfado e indignación Expresar empatía, decepción, sorpresa y extrañeza Expresar deseos y reclamaciones Proponer soluciones y reivindicar</p>
LÉXICO Y TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>Ideologías, sentimientos Carteles publicitarios, viñetas periódico, testimonios, documentales</p>
CONTENIDOS DECLARATIVOS	<p>Casos de violencia contra las mujeres inmigrantes en España, tipos de agresiones. Trayectorias vitales de inmigrantes Formas de denuncia</p>
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	<p>Partidos políticos en España, campañas xenófobas Derechos sociales de las mujeres inmigrantes</p>
OBJETIVOS	<p>Generar una conciencia de la realidad política. Despertar un espíritu reivindicativo.</p>
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	<p>Socioafectivas: identificación de emociones, seguridad personal, empatía Metacognitivas: autoevaluación</p>

UNIDAD 4: Mi trabajo, mi futuro laboral

CONTENIDOS GRAMATICALES	<p>Pronombres: tú y usted</p> <p>Tiempos verbales:</p> <p>Expresiones interrogativas</p> <p>Conectores temporales</p>
CONTENIDOS FUNCIONALES	<p>Presentarse, saludar y despedir a alguien en un contexto formal.</p> <p>Dar y pedir información</p> <p>Realizar una entrevista de trabajo</p>
LÉXICO Y TIPOLOGÍA TEXTUAL	<p>Léxico ámbito laboral, profesiones, formaciones, habilidades personales, aptitudes profesionales</p> <p>Currículum, páginas de busca de empleo, entrevistas</p>
CONTENIDOS DECLARATIVOS	<p><i>SEPE</i> y portales de búsqueda de empleo</p> <p>Derechos laborales de la mujer inmigrante</p> <p>Factores de la <i>brecha salarial</i></p>
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	<p>Cortesía y comunicación no verbal en el ámbito profesional</p> <p>El trabajo en España: los sectores laborales</p> <p>Relaciones laborales</p>
OBJETIVOS	<p>Afrontar una entrevista laboral</p> <p>Redactar un currículum y una carta de presentación</p> <p>Negociar las condiciones de trabajo</p> <p>Ampliar la visión de las mujeres sobre sus oportunidades y perspectivas laborales reales en España</p>
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	<p>Estrategias de interacción y de expresión oral</p> <p>Socioafectivas: control de la ansiedad</p> <p>Metacognitivas: autoevaluación</p>

UNIDAD 5: La mujer	
CONTENIDOS GRAMATICALES	Necesitar + infinitivo, necesitar + que + pres. subj. Situaciones hipotéticas: <i>qué harías si</i> El condicional
CONTENIDOS FUNCIONALES	Expresar necesidad Realizar hipótesis Expresar deseos, aconsejar, sugerir Opinar sobre acciones y conductas
LÉXICO Y TIPOLOGÍA TEXTUAL	Agresiones sexuales, higiene femenina. Artículos periodísticos, documentales.
CONTENIDOS DECLARATIVOS	Comunicación no verbal en la discriminación Violencia de género Atención sanitaria
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Asociaciones de mujeres inmigrantes. Talleres colaborativos. Feminismo en España Qué es el empoderamiento
OBJETIVOS	Resumir los conocimientos adquiridos a lo largo del curso Compartir inquietudes y proyectos futuros.
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	Cognitivas: Resumen y esquema de los contenidos tratados a lo largo del curso Metacognitivas: autoevaluación ¿Qué recuerdas del primer día de clase? Socioafectivas: reforzar los vínculos personales a final de curso para que continúen fuera del aula.

4.6.1 Orientaciones Metodológicas

El presente diseño curricular se articula bajo un enfoque comunicativo. Trabajar dentro del enfoque comunicativo supone ver la lengua desde la perspectiva del discurso y con el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa, poniendo el foco en la negociación de significados, en la participación activa en los intercambios comunicativos, logrando ser

la persona que es y diciendo lo que quiere decir (Villalba y Hernández, 1995). Este último punto que señalan los autores constituye uno de los objetivos primordiales del presente trabajo: que las mujeres logren ser ellas mismas en un contexto social nuevo y expresándose en español.

Para lograr los objetivos establecidos la metodología elegida aboga por la interacción y participación, tanto individual como grupal, basada en los principios de vacío de información, libertad de expresión y retroalimentación.

La presentación de las reglas gramaticales será de manera inductiva, con los apoyos y explicaciones explícitos que requieran las mujeres.

El enfoque por tareas tiene cabida en nuestro diseño curricular en pequeñas píldoras, como, por ejemplo, la realización de un cuestionario para entrevistar a una mujer con una trayectoria de integración exitosa en nuestro país.

4.6.2 Estrategias de aprendizaje

El principio de actuación para ayudar a aprender a las alumnas se divide en dos vías: el reconocimiento y el refuerzo de las habilidades y destrezas lingüísticas (innatas o aprendidas) y la enseñanza de nuevas estrategias en las que apoyarse para conseguir la competencia comunicativa deseada.

Tendremos en cuenta en nuestro diseño curricular las indicaciones del *MCERL* en su capítulo *Actividades Comunicativas de la lengua y estrategias*, donde establece las siguientes categorías para el nivel de referencia B1:

- *Estrategias de expresión*: destacamos en el currículo la importancia de las estrategias de aprovechamiento (“[...] las que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos.”) Destinadas a formar a las mujeres para hablar en público.
- *Estrategias de comprensión (escuchar y leer)*: suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, acudiendo a los esquemas apropiados.

- *Estrategias de interacción*: aúnan las de expresión y comprensión.
- *Estrategias de mediación*: para actuar de intermediario entre interlocutores que no pueden comunicarse de forma directa, normalmente, hablantes de distintas lenguas.

Según la clasificación de Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje pueden ser:

1. Estrategias directas: memorísticas, cognitivas y compensatorias.

Las estrategias cognitivas nos interesan al contrastar las lenguas, traducir o poner en práctica el idioma ensayando, organizar la información subrayando.

2. Estrategias indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales.

Las estrategias indirectas son protagonistas de nuestro currículo. Cada unidad tiene un apartado de autoevaluación como estrategia metacognitiva para examinar y gestionar su proceso de aprendizaje y ser consciente de su progreso. Por otro lado, las estrategias afectivas constituyen un eje fundamental en el desarrollo del curso. En todas las sesiones encontramos acciones encaminadas a evitar el estrés o reducir la ansiedad, a trabajar el estado de ánimo y compartir con las demás mujeres sus sentimientos relacionados con el aprendizaje de la L2. Y por último incluimos las estrategias sociales, apoyadas en numerosas interacciones con hablantes nativos y no nativos.

El profesor del curso desempeña un papel fundamental como facilitador para que las mujeres descubran cuáles son sus estrategias de aprendizaje más efectivas, para potenciarlas y descubrir otras estrategias complementarias para mejorar su competencia comunicativa.

4.6.3 Tratamiento del error

El tratamiento del error estará supeditado a otros factores del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la fluidez en la expresión oral, la motivación, la autoestima o el miedo al fracaso que puedan sentir muchas de las alumnas. El perfeccionamiento del idioma incidirá por ejemplo en errores de fosilización o de permeabilidad de la lengua materna, en el momento indicado para su explicación, sin interrupciones de intervenciones por parte de las alumnas.

De igual manera, como indican Villalba, Hernández y Aguirre (1999), los errores que más nos interesa tratar son los que irritan al interlocutor o los que pueden estigmatizar al propio hablante. Los errores que provocan estos sentimientos son de tipo cultural. Dado que el componente cultural se transmite a través de la comunicación verbal y de la no verbal (Kinésica, proxemia, cronemia), el hablante extranjero debe conocer estos códigos propios de la sociedad de acogida para que la comunicación sea exitosa.

4.6.4 Temporalización

Nuestro diseño curricular está pensado para un curso de seis meses con asistencia de cuatro horas por semana divididas en dos sesiones. La frecuencia de las clases se ajusta a los objetivos. Para crear un espacio de confianza y de formación, es necesario el paso del tiempo para observar el desarrollo de sus competencias comunicativas y sus progresos personales. La elección de una duración de dos horas de las sesiones con un pequeño descanso entre ellas, se adapta a la realidad más común que encontramos en la disponibilidad de las mujeres inmigrantes para asistir a cursos de formación. También una sesión de tres horas supondría una formación intensiva y no es el propósito del currículo.

Dado que trabajamos con un colectivo con dificultades para asistir a todas las sesiones, bajo previo acuerdo de todas las integrantes, podríamos grabar las clases para que las alumnas ausentes puedan seguir el desarrollo del curso. En el caso de no poder asistir presencialmente al curso, una conexión en directo a través de una *webcam*, permitiría a las aprendices seguir las sesiones.

4.6.5 Materiales y medios

Cada unidad didáctica va acompañada de una serie de muestras de lengua reales que ilustran y complementan los contenidos. Por ejemplo, los programas de integración e inserción laboral, titulares y noticias publicadas en los medios, o extractos de libros.

El material audiovisual es protagonista en nuestro diseño curricular. Vamos a trabajar con entrevistas, documentales o cortometrajes con contenidos que aborden temas que afectan directamente a las mujeres inmigrantes. Estos materiales audiovisuales son muy apropiados porque conectan directamente con las alumnas al reflejar su realidad social mediante las experiencias de otras mujeres migrantes.

Una conexión a internet es fundamental para el desarrollo del curso. De forma individual o por parejas, las mujeres deben tener acceso a una pantalla donde visualizar contenidos o usar el traductor online de su lengua materna. En la programación incluimos visitas virtuales a exposiciones o videoconferencias con personas potencialmente interesantes para las alumnas, como experiencias significativas y de alto grado de enriquecimiento.

4.6.6 La disposición del espacio en el aula

El espacio en el que se desarrolla el curso es un marco influyente para la profesora y las alumnas. Un espacio digno, ordenado, luminoso y limpio propicia una mayor predisposición a la enseñanza y al aprendizaje. Por supuesto que, cualquier decoración o material expuesto en este aula no debe ofender a las creencias de ninguna de las integrantes. La disposición de las sillas y mesas en círculo, propicia una comunicación entre iguales y no marca un distanciamiento entre las alumnas y el profesor.

Si en los resultados del análisis de necesidades de nuestro grupo meta se ha detectado que las mujeres se ocupan del cuidado de los hijos en las horas programadas para el curso, lo ideal sería proporcionar un espacio de guardería para estos niños que permita liberar a sus madres para asistir al curso. Si acuden con sus hijos a las clases, como es común observar en cursos de español para inmigrantes, la atención y motivación de las mujeres estará gravemente afectada.

4.6.7 Secuencia didáctica

UNIDAD 3: *Racismo y xenofobia*

Plan de clase

OBJETIVOS: trabajar los exponentes lingüísticos que permitan a las mujeres desahogarse sobre sus experiencias ante un hecho racista, mostrar empatía entre las compañeras y expresar reivindicación. Conversar sobre el racismo en España y en sus países de origen. Informar sobre los canales de denuncia y apoyo ante posibles agresiones racistas.

MATERIALES: proyector y ordenador. Cuadernos de apuntes.

INTERACCIÓN DE GRUPO: individual, por parejas y grupo clase.

(5 min) Preguntar qué tal está el grupo en general y atender cualquier pregunta que pudiese surgir por parte de las alumnas.

(5 min) Recordar los exponentes lingüísticos más relevantes tratados en la sesión anterior, resolver dudas si existen.

ACTIVIDAD 1. Grupo clase. ¿Sabéis qué significa *MENA*? ¿Conocéis a alguna persona en esta situación? (Explicación y muestra del anuncio político)

1a. ¿Qué es VOX? ¿Alguien ha visto este anuncio en la calle?

(Abordar los derechos de asistencia social de las personas inmigrantes)



1b. Individual. Escribe las palabras que reflejan tus sentimientos cuando ves esta imagen. Puedes usar el diccionario si lo necesitas.

2a. Vamos a escribir y explicar todas las palabras en la pizarra.

(Creación de un lexicon por parte de las mujeres que el profesor puede ampliar con palabras que considere pertinente)

ACTIVIDAD 2. En parejas. Lee las siguientes definiciones y únelas con la palabra correspondiente. Comenta con tu compañera su significado.

1. Ideología que defiende la superioridad de una raza frente a las demás
2. Rechazo a los extranjeros
3. Actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres
4. Principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre
5. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos

Racismo (A), Xenofobia (B), Machismo (C), Feminismo (D), Empatía (E)

ACTIVIDAD 3. Observa las siguientes viñetas del dibujante El Roto, publicadas en el periódico El País.



3a. Grupo clase. ¿Qué imagen creéis que tienen los españoles de los inmigrantes? ¿Por qué?

ACTIVIDAD 4. Grupo clase. ¿Has vivido alguna situación de discriminación por tu origen, sexo o nacionalidad? ¿Te apetece compartirla con el grupo?

(Ante el posible silencio de las alumnas la profesora puede compartir alguna experiencia o poner ejemplos que se dan en la vida cotidiana)

4a. A continuación, completa las siguientes frases hablando del racismo:

Me preocupa que...

Me indigna que...

4b. Grupo clase. ¿Cómo habéis actuado ante un comportamiento racista?

4c. Y si sufrís una agresión, ¿sabéis cómo y dónde denunciarlo? (*Informar sobre teléfonos de atención al ciudadano, sistema de comisarías, Organización SOS Racismo.*)

ACTIVIDAD 5. Individual. Vamos a ver el siguiente reportaje con testimonios de mujeres inmigrantes en España.



5a. ¿Cómo son las protagonistas el video? Describe a las mujeres con tres adjetivos y explica el por qué.

Ejemplo: Becha me parece una mujer muy generosa porque ayuda a las familias pobres.

5b. Las mujeres del video mejoraron su vida en España. ¿Cómo te gustaría mejorar tu situación a ti? Escribe tres frases explicándolo.

ACTIVIDAD 6. Individual. ¿Existe racismo o xenofobia en tu país? ¿Hacia qué personas? Escribe en casa un texto de unas cinco líneas, con ayuda de tus apuntes e internet, y cuéntanos la realidad de tu país. En la próxima clase leeremos todos los textos.

ACTIVIDAD 7. Individual. Autoevaluación. Subraya una de las opciones.

7a. ¿Qué te parecen los ejercicios que hacemos?

Interesantes, normales, aburridos, no me gustan

7b. ¿Cómo aprendes mejor el español?

Con ejemplos, escuchando y repitiendo frases, leyendo las reglas, haciendo ejercicios

4.7 Procedimientos de Evaluación

Nuestra propuesta didáctica aboga por un modelo de evaluación continuo, procesual y formativo. Entendemos la evaluación como un proceso cualitativo y paralelo al desarrollo del currículo en el que la recaudación de información y la toma de decisiones para la actualización del diseño curricular, optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La primera evaluación que tenemos que realizar es al principio del curso sobre la situación social y emocional de cada participante y sobre las dificultades particulares del grupo. A continuación, durante el desarrollo de la propuesta didáctica, la evaluación tendrá una visión cognitivista y constructivista centrada en la pedagogía de procesos, en la que no solo se analizan las habilidades o conocimientos, sino que también se da respuesta a los motivos por los que los alumnos deben aprender ciertos conocimientos, así como los efectos de su aprendizaje. La evaluación centrada en el proceso permite actualizar las fórmulas didácticas y establecer puentes de comunicación entre docente y discentes (VV.AA, 2008).

Para aportar validez y fiabilidad al sistema de evaluación nos apoyaremos en el uso de informes, listas de control, entrevistas, cuestionarios y diarios de aprendizaje. Al final de cada unidad didáctica están integrados los siguientes tipos de evaluación: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Como señala Martín Peris:

Mediante actividades de autoevaluación los aprendientes comprueban el resultado de sus esfuerzos, obtienen información sobre la consecución de los objetivos fijados, determinan la eficacia de las técnicas de aprendizaje que han aplicado [...], en una palabra, evalúan no solo los resultados, sino el funcionamiento de todo el proceso de aprendizaje. La autoevaluación se incorpora como un elemento más de ese proceso, y sirve para redefinir objetivos, renegociar contenidos y procedimientos, y planificar ulteriores sesiones de trabajo (Martín Peris, 1993: 38).

A través del proceso de evaluación descrito en los párrafos anteriores, pretendemos cuidar la calidad de la enseñanza, adecuándola a las alumnas, y cuidar la comunicación interna del grupo. Los procesos de evaluación suponen una de las herramientas más valiosas durante la intervención didáctica para controlar y cuidar la motivación personal de cada mujer y conseguir sus metas personales. “La forma en que los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes ” (Alonso, 1997).

Al tratarse de un grupo de mujeres vulnerables, la evaluación mediante entrevistas personales sobre su motivación e implicación en el curso, puede desvelar informaciones relevantes sobre su situación personal. De esta forma, el mecanismo de evaluación puede ayudar a descifrar problemas que deberán ser tratados por los correspondientes profesionales y la profesora actuará como mediadora y posibilitadora de la ayuda necesaria en cada caso.

La última sesión del curso está dedicada íntegramente a la evaluación. Mediante actividades que invitan a la reflexión sobre el trabajo individual realizado y los logros personales alcanzados. De igual modo, la coevaluación final entre las mujeres refuerza la imagen personal en el grupo y la autoestima. Consideramos que cerrar una intervención didáctica de estas características con un ejercicio de evaluación y de puesta en común de los avances realizados, promueve uno de los objetivos establecidos en el programa: desarrollar el aprendiente autónomo.

5. Conclusiones y prospectiva

Durante el recorrido de nuestra investigación hemos observado la dificultad para establecer un paradigma en la enseñanza de EL2 a inmigrantes. El éxito en el aprendizaje del español está en las manos de muchos actores y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos hemos interesado por estos elementos y sus efectos en el colectivo de mujeres inmigrantes para diseñar una propuesta didáctica lo más adaptada posible.

El constructo expuesto en nuestra investigación, el trabajo de campo realizado y el posterior diseño curricular, nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Son muchos los actores involucrados en llevar a cabo un currículo como el que aquí hemos presentado. Debido a la complejidad que rodea a las mujeres inmigrantes en situación de vulnerabilidad, es imprescindible negociar las dinámicas y los contenidos de la intervención didáctica, de la mano de especialistas en este colectivo (trabajadores sociales, mediadores, psicólogos, docentes). De esta forma, se podrá tener una visión multidisciplinar que permita colocar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a los aprendientes. Para que el punto anterior sea realizable, la enseñanza de español como L2 a inmigrantes precisa de un respaldo de los planes de desarrollo y de las políticas de integración.
- Si nuestro objetivo es que el aprendizaje de la lengua y la integración social se potencien desde el aula, tanto los docentes como los centros educativos tiene que involucrarse y compartir una visión de interculturalismo y valores de igualdad, que se transmitan en sus discursos y acciones con los estudiantes.
- Nuestra búsqueda bibliográfica nos ha permitido constatar que hay una ausencia de trabajos dedicados la enseñanza de ELE/L2 bajo una perspectiva de género. La mayoría de los estudios corresponden a memorias finales de máster o a artículos publicados en revistas especializadas en lingüística, didáctica o igualdad de género. No le hemos dedicado la atención necesaria a la bibliografía basada en la enseñanza de L2 como el inglés o el francés. Una búsqueda rápida en Internet demuestra que muchas de sus publicaciones examinan la igualdad de género en las clases de idiomas.

- Tras la lectura de numerosos trabajos sobre la integración de la perspectiva de género en la enseñanza de lenguas extranjeras, constatamos que no existe ningún debate en torno a su inclusión, simplemente que, a día de hoy, no ha suscitado la atención deseada para su incorporación en los currículos. No obstante, si queremos acercar los valores de igualdad asociados a nuestra cultura a los aprendientes, es necesario contemplar la igualdad de género en nuestro discurso y en nuestros actos como docentes de un aula que propugna la competencia intercultural.
- Durante las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo hemos remarcado el interés y el apoyo que suscitaba nuestro currículo. Tal es así, que la Cruz Roja de Madrid nos propuso pilotar nuestra propuesta didáctica. Sin duda, no poner en práctica nuestro diseño curricular provoca un vacío sustancial en nuestra investigación. Del mismo modo, reconocemos que la muestra de mujeres informantes es muy reducida, y las preguntas demasiado generales para obtener informaciones, menos obvias y más preciadas, sobre los contenidos de nuestro currículo.
- Por último, creemos que es una línea de investigación incipiente que ya ha sido abarcada por muchos ámbitos educativos y que con nuestro trabajo motivamos a otros estudiosos para seguir trabajando sobre la perspectiva de género en el aula de segundas lenguas. Con esta investigación invitamos a reflexionar sobre los valores que promovemos como docentes en un aula intercultural, donde la comprensión entre las culturas es un requisito imprescindible para que el aprendiente logre su objetivo último como agente social.

6. Bibliografía

- AA. VV. (2008). "Evaluación". *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004). *Análisis de necesidades y diseño curricular*, Vademécum para la formación de profesores. Madrid. SGEL, p. 647.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, Barcelona: Edebé.
- BERNAUS, M. y REYES MUÑOZ, E. (2002). "Inmigración y lenguaje: responder a las necesidades del inmigrante pobre". En *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 194, pp. 178-182
- BENGOECHEA, M. (2019). *Ponencia Lengua y Sexismo*. Universidad de Alcalá. Disponible en: https://www.tcu.es/tribunal-de-cuentas/export/sites/default/.galleries/pdf/I_Jornada/10-Ponencia_lenguaje_Mercedes-Bengoechea_Univ_Alcala.pdf
- CASERO OSORIO, E. (2017). "La variable de género en la enseñanza de idiomas en el aula multicultural. El apoyo de las TIC." *Revista Internacional De Culturas Y Literaturas*, 20. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/ricl.v0i20.3511>
- CENAI (2013). *Voces de mujeres inmigrantes: educación intercultural desde una perspectiva de género*. Disponible en <http://www.ceain.acoge.org/?section=content-view&content=46>.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica al currículo escolar*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía – Laia.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya
- EAPN (2020). *El Estado de la Pobreza. España 2020 X Informe anual sobre el riesgo de pobreza y exclusión*. Disponible en: https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2020_Resumen_Ejecutivo_73kN5F2.pdf
- GARCÍA MATEOS, C. (2003). "Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a persona inmigradas". *Carabela*, 53. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_105.pdf
- GARCÍA MATEOS, C. (2008). "La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender". *Didáctica del Español como 2.a Lengua para Inmigrantes*, pp.111. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_105.pdf

- GARCÍA GARCÍA, P. (1998). “El enfoque intercultural en la enseñanza del español a inmigrantes”. *Carabela*, 45, pp. 107-123. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_107.pdf
- GARCÍA GARCÍA, P. (2008). En I. Ballano (Coord.) *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, U. Deusto. pp. 35-42
- GARCÍA PAREJO, I. (2003). “Los cursos de *español para inmigrantes* en el contexto de la educación de personas adultas”. *Carabela*, 53. Madrid. SGEL, pp. 58.
- GARCÍA SANTA-CECÍLIA, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros
- GARCÍA SANTA-CECÍLIA, A (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, págs. 206-208.
- GARCÍA-YESTE, C., GAIRAL, R., y RÍOS, O. (2017). “Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>
- INSTITUTO CERVANTES (1994). “La enseñanza del español como lengua extranjera”. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- LAGARDE, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- LICERAS, J. M. (ed.) (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- LLORIÁN, S, RODRIGO, C. (2005). “Diseño y desarrollo del currículo de ELE, a la luz del MCER”. *Carabela*, 57. Madrid, SGEL
- MARTÍN DELGADO, M. C. (1995). Proyecto EMI (Español para Mujeres Inmigrantes): Una propuesta alternativa. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 7, p. 301. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110301A>
- MARTÍN PERIS, E. (1993). “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias” en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. L.
- MINISTERIO DE IGUALDAD (2012). *Informe sobre la igualdad del principio de género*. Disponible en: https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/igualdad/Informe_aplicacion_principio_igualdad_2012.pdf
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 7, p. 241. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A>

- MIQUEL LÓPEZ, L. (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”, en *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela, 53. Madrid, SGEL, pp. 5-6-15
 Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm
- MOORE, H.L. (1991). *Antropología y Feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORALES, E. y CASSANY, D. (2020). “El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2”. *Taylor & Francis Online*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2008 [2004]). “La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional”. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 1221. Madrid: SGEL.
- NATION Y MACALLISTER (2010). *Language Curriculum Design*. NY: Routledge.
- NÍKLEVA, D. G. (2009). “La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, pp. 29-40. Disponible en:
http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_NIKLEVA.pdf
- NORTON, B., Y PAVLENKO, A. (2004). “Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom”. *TESOL Quarterly*, 38. pp. 504-514.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Nueva York: Newbury House.
- PAREDES, F. (2020). “Lengua y migración”. 12:1 monográfico, pp. 39-81, Universidad de Alcalá. Disponible en:
<http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=248>
- RÍOS ROJAS, A. et ál. (2007). *El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes*. Disponible en http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art8.html
- RUIZ ORTEGA, R. de los M. (2021). “La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera”. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 9(18), 62-70.
- SALIDO MACHADO, E. (2017) “Género e Interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua”. En *Investigación joven con perspectiva de género II*. pp. 285-297, Instituto de Estudios de Género Universidad Carlos III, Madrid
- SLAGTER, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

- UCM (1995). “Las clases de lengua y cultura par inmigrantes y refugiados”. En *Didáctica 7*, pp. 425-432, Servicio de publicaciones, Madrid.
- UNESCO (s.f.) *Manual Metodológico. Indicadores de cultura para el desarrollo. Igualdad de género*. Disponible en:
<https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digitallibrary/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>
- VILLALBA, F, HERNÁNDEZ, T. *Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados*. Centro de Educación Permanente de Adultos *Agustina de Aragón*, Madrid.
- VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, T. Y AGUIRRE, M.C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2004). “Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares”. En *Fortele*. Consejería de Educación y Cultura. Disponible en:
http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/disenocurricularfortelehernandez.pdf
- VILLALBA, F, HERNÁNDEZ, T. (2002). *Programación para la enseñanza del español como L2 a adultos inmigrantes*. Disponible en:
<http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/recursosdidacticos/programacion%20adultos.pdf>

Anexos

Anexo I: Transcripción de entrevistas. Fuente: elaboración propia.

Félix Villalba, Doctor en Didáctica de la Lengua por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de español como lengua extranjera y ex asesor del Foro para la Inmigración del Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes), autor de materiales y formador de profesores.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes adultas para aprender el español?

- Las necesidades son de dos tipos: unas personales y otras de carácter social. Las personales son muy diversas. Te puedes encontrar estudiantes que dicen “yo necesito aprender español para defenderme en la vida”, con un sentido instrumental. Vas a encontrar otros que te pueden decir, como un alumno mío, “yo quiero aprender español para leer el Corán”. Otros, porque sencillamente están aquí. La motivación es muy diversa. La motivación de carácter social tiene que ver con esa dimensión más social del individuo. Así que bueno, en una sociedad que me exige determinados comportamientos y yo quiero poder realizarlos en español, o estoy en una sociedad en la que tengo determinados derechos y yo quiero poder ejercerlos en español. O incluso, necesito tener los papeles de la nacionalidad y necesito pasar el examen del Cervantes. Por qué llegan los estudiantes a las aulas es muy diverso. Otros sencillamente llegan porque eso les da el papel de asistencia a un certificado o les dan un documento que atestigua que están en un proceso de integración determinado. Entonces, te digo que la motivación es muy, muy, muy diversa, muy respetable y muy diferente a la que en principio dicen en los medios oficiales: uno aprende español sencillamente como ejemplo de integración. Integración es otra cosa y no tiene nada que ver con la voluntad del sujeto de formar parte de la sociedad. Te vas a encontrar situaciones muy diversas. Pero yo creo que en esos dos ámbitos te tienes que mover.Cuál es el ámbito personal más común, pues el de superación personal y de realización personal también en muchos casos. Por eso verás que muchos de los estudiantes que acuden a los centros, pues entienden ese acudir al centro como algo especial en su vida, es el primer momento, es el único momento en su vida donde pueden dedicarse a sí mismos, donde el entorno los trata como seres importantes, donde son importantes para alguien. Muchos de los estudiantes van súper arreglados a clase, van de manera muy especial a las aulas. El problema es que se encuentran con un contexto donde los profesores pueden romper con esas primeras expectativas del estudiante. Otros van

por el agobio de tener que pasar ese examen de nacionalidad o un trámite determinado, entonces, claro, eso les supone una tensión emocional que pocos imaginaban y otros van porque les obliga el proxeneta de turno o les obligan en determinadas situaciones. La situación es muy diversa. Yo creo que lo importante siempre es asumir la libertad del sujeto que decide ir e intentar hacer de ese un lugar un momento especial en su vida, en su día cotidiano. En el colectivo marroquí, te vas a encontrar con madres que quieren aprender español y quieren ayudar en las tareas escolares y sienten esa impotencia o que está hartas de que el niño les tenga que traducir en el médico. Tiene ese punto de desarrollo personal. Cuando la mujer marroquí llega a un proceso formativo, y más, si son mujeres que están casadas, yo creo que las instituciones no son conscientes de lo importante que es ese hecho. Porque supone un elemento de progreso y de cambio de mentalidades muy importante. Si los profesores fuesen conscientes, potenciarían ese hecho para que una vez dentro, no desaparecieran.

[...] Lo importante es cómo se manifiesta en el ámbito lingüístico, en acciones lingüísticas. Es complicadísimo no caer en estereotipos, cómo se plasman las necesidades lingüísticas en aspectos concretos. Por ejemplo, si una mujer quiere reclamar sus derechos tendrá que matizar, tendrá que reivindicar, tendrá que llamar la atención, tendrá que ser cortés...Tendrá que realizar una serie de acciones lingüísticas que se manifiestan también pragmáticamente.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

Perdóname porque en el tema de género no soy un especialista. No sé si las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres. Si me preguntas, por ejemplo, ¿las madres de familia tienen necesidades diferentes a las de los hombres? Pues creo que sí, porque tienen que realizar las tareas domésticas, o las tareas escolares, es una labor que hace tradicionalmente la mujer. Entonces hay muchas mujeres que son analfabetas en su lengua materna y eso les supone una frustración, el no poder ayudar. Si te das cuenta son necesidades de cualquier mujer, en cualquier contexto común de muchas mujeres. Entonces no sé si hay necesidades concretas de las mujeres diferentes de los hombres, salvo esas. No sé muy bien qué decirte. Sí me preocuparía, abordando esas necesidades o trabajos específicos que pueda hacer la mujer, dotarle de los recursos lingüísticos necesarios para moverse en el ámbito social, en el ámbito educativo y sanitario con independencia de las consideraciones que desde aquí nos pueden suponer.

Al margen de ese discurso de que la mujer tiene que ser enfermera, tiene que ser profesora, tanto que se hace en occidente...lo que sí es verdad que una mujer inmigrante tiene una situación dura pues nosotros tenemos que proporcionarle los recursos lingüísticos para que su vida pueda ser lo más eficaz posible. Mi experiencia y lo que he investigado estos años, es que la discriminación es un tema económico. Uno discrimina fundamentalmente al pobre. Y dentro del pobre se es selectivo. No es igual un pobre que tu veas por algún rasgo que te llame la atención a otro que pase totalmente desapercibido. Por ejemplo, no es igual dos personas viniendo del mismo país, uno que tenga unos rasgos estigmatizados en la sociedad de llegada a otro que tenga unos rasgos que pasan totalmente desapercibidos. Una mujer inmigrante es discriminada en líneas generales según para qué. Por ejemplo, para contratarlas en el servicio doméstico, se contratará antes a una mujer inmigrante marroquí que a una mujer inmigrante negra porque se presupone en la sociedad de llegada, se tiene esa idea estereotipada, racista, como lo quieras decir, que las mujeres negras hacen las cosas de la casa con menos eficacia que la mujer marroquí o que la mujer latina. Se discrimina de manera selectiva. Muchas mujeres inmigrantes lo que dicen que más les duele es que son invisibles, dicen “nadie me mira, absolutamente nadie me mira”. Otras mujeres no se les dirige la palabra por la calle, muchas mujeres que llevan velo mientras que los hombres transmiten la idea de los estereotipos que se tiene hacia ellos: gente conflictiva, gente de poco fiar, los mismos estereotipos. Luego el racismo es un racismo selectivo. La discriminación es selectiva. Con respecto a las mujeres inmigrantes, se aplica mas violencia porque son mas débiles económicamente. Muchas veces esa violencia se está aplicando al nacional pero el nacional no la relata, por ejemplo. En el terreno económico, el empresario puede explotar al inmigrante, puede dirigirse a él de manera violenta, pero el empresario español con el trabajador español hace tres cuartos de lo mismo y pasa muchas veces desapercibido, no sé si me explico. Fíjate lo que ocurre con los profesores de español, están cobrando casi menos que una señora de la limpieza. Fíjate las señoras que están recogiendo fresas, o las señoras que limpian los portales, mira cuántas mujeres marroquíes hay, es un mundo complejo, pero es verdad que las expectativas que traen son muy diversas hombres y mujeres, y es verdad que las necesidades de aprendizaje de lenguas van a ser también muy diversas. Si estas todo el día rodeado de gente que habla tu lengua, pues no vas a necesitar hablar y eso le pasa tanto a hombres como a mujeres. No son necesidades tanto por la condición de género que por la tarea que tienen que realizar.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

A mi me parece que es muy importante que la mujer inmigrante sepa cómo vive la mujer española, o algunas claves sobre cómo se entiende aquí a la mujer sobre qué derechos tiene, qué obligaciones, qué vías tiene por ejemplo de protesta, de reivindicar las violencias y demás. Muchas mujeres piensan que, si protestan en el metro o en la calle porque alguien les está agrediendo, piensan que se van a volver contra ellas, cuando en España ocurre lo contrario. También qué medios institucionales hay para ayudar a la mujer, como la policía aquí, que sí que va a ayudar a la mujer a diferencia de muchos otros países en el mundo. Entonces, me parecería muy interesante que en los cursos generales hubiera estas informaciones tanto para hombres como para mujeres, es decir, cómo se consideran las relaciones de género en España. Dicho esto, me preocupa que se convierta en una especie de adoctrinamiento de ideas occidentales sobre igualdad, sobre libertad, porque no todo lo que nosotros consideramos que es universal, lo es, ni tan siquiera la visión del feminismo. Hay una lectura del feminismo desde occidente y otras muy diferentes en otras partes del mundo. Si pudieses desarrollar esto en tu máster, sería muy necesario, muy útil y muy aplicable.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

Para este curso, derechos y deberes ciudadanos, comportamientos sociales, porque muchas veces damos por supuesto que los inmigrantes conocen sus deberes y no tienen ni idea, y no son iguales en todas partes del mundo. Logros de la mujer en España, incluidos dentro de textos de trabajo. Qué cosas están bien vistas y cuáles no.

2. Gloria Alonso, mediadora social intercultural con familias inmigrantes en la Cruz Roja de Madrid.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes adultas para aprender el español?

- Yo creo que quieren aprender el idioma del país de acogida para luego poder acercarse a la realidad cultural de la sociedad a la que llegan. En este sentido comparten con los hombres el motivo principal por el que quieren aprender español.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Si lo creo, porque hay muchas mujeres que llegan a España de países en los que no gozan de la misma igualdad de género. Por ello, es importante tanto a mujeres como a hombres, trasladarles la realidad de la sociedad española. Que conozcan la igualdad de género que hay y el trabajo que se sigue haciendo a día de hoy al respecto. Sí que es cierto que hacer más hincapié en las mujeres podría potenciar ese empoderamiento del que muchas mujeres inmigradas carecen.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- Considero muy interesante esta última pregunta. Sí que propondría este tipo de programa incluso para un grupo mixto ya que es positivo que tanto mujeres como hombres sepan los derechos, obligaciones y oportunidades que tenemos todos y todas.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

- Sobre todo contenidos de carácter cultural sin una perspectiva etnocentrista. Derechos de las mujeres, empoderamiento femenino, violencia de género. Conocimientos e informaciones que los ciudadanos damos por supuestos, que estas mujeres las pueden conocer y actuar aquí en consecuencia.

3. Alfonso Pérez Muñoz presidente de la asociación CIRAS (Centro de Investigación, Reflexión y Acción Social) y profesor de español para inmigrantes.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?

- La principal motivación de las mujeres inmigrantes, sin duda, sería aprender español para conseguir un trabajo. Viven las veinticuatro horas del día intentando hacer malos trabajos para sobrevivir y sacar adelante a sus hijos. Cualquier cosa que hacen estas mujeres es para intentar trabajar y ganar más. La mayoría de los inmigrantes que acceden a los cursos son hombres, las mujeres no salen del círculo de esclavitud y pobreza, no salen ni si quiera para hacer unas clases.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Por supuesto, su realidad es completamente diferente.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- Habría que enfocararlo desde una perspectiva de género totalmente, primero haciendo una búsqueda activa de las mujeres que requieren este curso, haciendo una discriminación

positiva del grupo. Necesitan apoyo psicológico, psicosocial y a todos los niveles para que sigan en el curso y para atender otras necesidades.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

Contenidos culturales, administrativos, de búsqueda de empleo activa.

4. Jesús Gómez Pérez, coordinador y docente de la Asociación Azacán, ONG que trabaja desde 1996 para denunciar y paliar las situaciones de injusticia social.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?

- En general nos llegan personas que no hablan prácticamente nada, así que las primeras nociones que aprenden del español están destinadas a empezar a desenvolverse en la sociedad de acogida. También hay personas que ya tienen un nivel y que quieren mejorar por cuestiones laborales.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Sí. La inmensa mayoría de las personas que atendemos son de origen marroquí y sirio. Prácticamente ninguna trabaja y si lo hacen es en el sector de la hostelería. Buscan sobre todo un conocimiento del español aplicado a unos conocimientos básicos vitales: cómo voy al médico, cómo me puedo comunicar con esta persona, cómo hago una entrevista... El hombre por lo general trabaja y la mujer no. Por lo tanto, ahí tenemos una diferencia mayúscula.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- Nosotros sí que incluimos la perspectiva de género en nuestros cursos desde una visión muy plural. Hemos hecho sesiones con otras organizaciones especializadas en cuestiones de género. Sin embargo, nos tenemos que centrar muchas veces en temas muy primarios como la anatomía del cuerpo humano, hablamos de temas sexuales, higiene... El desconocimiento que tienen es enorme. Les enseñamos los órganos genitales femeninos y se quedan muy asustadas. Sobre la visión y la comprensión de lo que es la mujer tienen un desconocimiento terrorífico y estos contenidos sí que le resultan interesantes.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

- No dejaría de lado las cuestiones que pueden afectar a las mujeres en España, puesto que estas mujeres van a necesitar ese conocimiento en su integración social.

5. Andrea Fernández, psicóloga. Trabajando actualmente en atención a mujeres víctimas de violencia de género en los servicios sociales de la Comunidad de Madrid.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?

- Dejando de lado, los motivos obvios por aprender el idioma del país en el que vives, creo que hay una necesidad muy grande de aprendizaje cuando las mujeres son independientes. Es decir, cuando tienen que sobrevivir por sí solas, que no tienen a otra persona que les haga los trámites burocráticos. Cuando son ellas las que tienen que llevar el dinero a casa, la urgencia por aprender el idioma es mucho mayor.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Sí que creo que las mujeres inmigrantes tengan motivaciones diferentes, a parte de la inserción laboral, que es una de las motivaciones más comunes, muchas de ellas pueden encontrarse mucho más aisladas, porque en muchas ocasiones el marido viene aquí primero y luego pide la reagrupación familiar, suelen tener menos oportunidades de socializar. El contexto social del que vienen suele ser muy diferente, puede darse la situación de que provengan de países más machistas que la sociedad española, donde el machismo se puede presentar de forma más sutil o hay más leyes que protegen a las mujeres. En general, creo que tienen una necesidad social de relacionarse y sentirse más independientes, que a lo mejor los hombres no requieren tanto porque ya han tenido su experiencia de dar los primeros pasos y sociabilizan más.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- Creo que sí que sería interesante hacer un curso para estas mujeres con perspectiva de género para que ellas puedan reconocer las señales, por ejemplo, si están en una relación con violencia de género y la dependencia de la pareja, el miedo por no conseguir los papeles o que les devuelvan a su país, hacen que no digan nada, que lo aguanten. Entonces, tener una perspectiva de género en el que ellas puedan identificar si son víctimas de violencia y, luego, que sepan que hay recursos a los que pueden acudir, muchas de ellas no conocen las leyes del país, creen que están solas, y el conocer que tienen recursos también les puede animar a denunciar. Les puede empoderar. Que ellas sepan que pueden ser independientes y que aprendan español porque pueden, es una opción más que obligación.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

- Lo dicho anteriormente, sobre reconocimiento de señales de la violencia de género física y psicológica. A parte de recursos a los que pueden acudir, números de teléfonos, también trabajar la autoestima, el autocuidado y todos aquellos contenidos que puedan romper con aquellos roles de género que imposibilitan su desarrollo personal y profesional.

6. Rosa Chofre, Asociación *Por ti mujer*, Técnico superior promotora de igualdad de género.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?

- El principal motivo es comunicar con las personas, porque la mayoría de las inmigrantes vienen con su propia problemática de sus países de origen, entonces necesitan comunicarse porque vienen solas y necesitan entender. El segundo, evidentemente laboral. Y, por último, sentirse integradas en la sociedad española.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Claro que sí. Muy diferentes. Los hombres con conocer un poco el idioma traen las profesiones de su país y es mucho más fácil su integración. Sin embargo, las mujeres están mucho más cuestionadas. Puede que vengan de países en los que tienen menos derechos como mujer y cuando llegan aquí se sienten inseguras. No conocen sus derechos. Vienen por razones políticas, económicas o de asilo. Todas llegan con miedo.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- Nosotras siempre hemos intentado hacer el curso de español con perspectiva de género, siempre enfocándolo con la realidad social de las mujeres y para que ellas también visualicen los derechos que tienen. La perspectiva de género es muy importante para ellas...cuando vienen aquí se dan cuenta de que ser mujer, inmigrante y lesbiana aporta muchos más problemas como ciudadana. Hay que tratarlas de la forma adecuada y eso se consigue con la perspectiva de género.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

- La condición sexual o el lenguaje inclusivo podrían ser temas muy relevantes para tratar en clase. La mujer con la perspectiva occidental, porque suelen ser más dependientes y sumisas, y aquí pueden tomar otros derechos como mujer, a no estar sometida a ponerse sus propios objetivos y a no estar sometida. El curso de español sería una de las armas necesarias para poder emanciparse.

7. Rocío Sanjuan Sanz, Promotora escolar y mediadora socio-comunitaria de Servicios Sociales de Altsasu, Olazti y Ziordi.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?

- El motivo principal en mi caso que trabajo con mujeres marroquíes y una saharauí, ésta última no tiene marido y quiere aprender la lengua para hacer todas las cuestiones, y las demás para comunicarse un poco en la vida diaria, pero llevan muchos años viviendo aquí y no lo han aprendido español, por lo que es casi un idioma que “no necesitan”, simplemente para que su día a día sea más sencillo pero no lo ven esencial para su vida en España.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- De manera general y por lo que veo en mis clases, en la cultura marroquí y saharauí, los hombres son los primeros en llegar aquí y buscan trabajo y luego suelen traer a las familias. Para ellos el ambiente laboral es súper importante, para ellas en cambio, no tanto porque en su mayoría trabajan solo en casa o como limpiadoras fuera.

Otra cosa muy importante en la perspectiva de género es que ellas son de culturas orales, que no se comunican tanto como nosotros con el lenguaje escrito, entonces veo una brecha muy grande, todas las clases que damos son orales y si no quieren escribir, no lo hacen. Suelen estar acompañados de sus hijos. Vienen incluso en Ramadán, están muy agradecidas, se lo pasan bien. Entonces sí que atendemos a sus necesidades.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- En clase por ejemplo hemos abordado temas como la menstruación o la copa menstrual, sin embargo, cuando abordamos temas como el 8 de marzo, o el feminismo, es un tema que para ellas es muy duro, y entienden que el feminismo es como una ofensa al hombre... Para nosotras es importante que tengan un espacio seguro, y como por desgracia no tienen un espacio de sociabilización, que nos riamos, y planteamos que fuera no mixto para hablar de temas que si hubiera hombres en la clase no se tratarían.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

Más que el contenido, incidiría en la forma de la clase, por ejemplo, que puedan llegar tarde, que puedan traer a sus hijos, que les ayudemos a rellenar y firmar papeles que necesitan.

8. Susana Hernández, profesora y dinamizadora de la Asociación ANHER, Asociación Multicultural de Hernani.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el español?

- Normalmente, para encontrar trabajo. Aquí tenemos clases de español para gente de Senegal y marroquíes, sobre todo. En menor medida Uganda y Mali.

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Hay muchas mujeres que solo salen de casa para venir a las clases de castellano. Muchas de las mujeres solo se dedican a la crianza de sus hijos y a aprender el idioma. Siempre hay más alumnas que alumnos. Esta mayoría nos hace aprovechar las clases para tratar otros temas. Nosotras utilizamos lenguaje inclusivo, valoramos mucho que se use el lenguaje inclusivo con conocimiento. A los alumnos se les explica que utilizamos el lenguaje en femenino para visibilizarnos. Yo he dado clases y he hablado en femenino y nunca ha habido ningún problema. Pero luego sí que intentamos que todo sea transversal, en el temario, por ejemplo, muchas veces es el “día a día”. El contenido siempre intentamos que el contenido sea el mismo.

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

- En esta asociación ya tenemos grupos de mujeres específicos. La mayoría suele ser mujeres latinoamericanas, pero también vienen mujeres con cierto nivel de español. Son mujeres que se reúnen mensualmente y se tratan temas relacionados con las necesidades de las mujeres inmigrantes. Ante existía también un grupo de castellano específico de mujeres inmigrantes que aprendían el vocabulario específico de la cocina, de cara a que pudieran trabajar en el servicio doméstico.

Desde la pedagogía feminista intentamos que los hombres se enteren también y aprovechamos todos los espacios para

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

- Lo cierto es que somos una asociación que se encarga de muchas cosas, y, por ejemplo, muchos temas de género se tratan en común con el ayuntamiento de Hernani, con el que tenemos un convenio, y se hacen cursos específicos con mujeres migradas y no migradas, en común, son grupos mixtos. Siempre buscamos facilitar la convivencia en el pueblo. En las clases de español de nivel más bajo lo que buscamos es que se puedan valer por sí mismas, ir al médico, hacer la compra... Cuando ya tienen más nivel hacemos otro tipo

de actividades como los paseos, para que conozcan el pueblo y sus alrededores a la vez que enseñamos castellano.

9. João Pedro Silveira, doctorando en sociología, investigación sobre migrantes en Madrid y Lisboa, consultor en material pedagógico en derechos de inmigrantes.

- ¿Cuál es el motivo principal de las mujeres inmigrantes para aprender el - español?

- Diría que el motivo principal es el profesional, para poder acceder al mercado de trabajo o conseguir sobrevivir al mercado de trabajo.

Si pensamos en la migración de mujeres, un porcentaje muy grande de mujeres no hispanohablantes como las brasileñas, muchas mujeres de sur4ste asiático también, de filipinas, y por supuesto Marruecos y el motivo fundamental es aprender el idioma. Muchas mujeres terminan en puestos de trabajo informales, en la economía informal, y trabajos de ciudadanos de personas dependientes, nichos de primeros trabajos. Par

- Atendiendo a la realidad del aula (motivación, contexto social, experiencia individual) y pensando en el proceso de integración social: ¿Crees que las mujeres inmigrantes tienen necesidades diferentes a las de los hombres?

- Sí, totalmente. Las mujeres tienen una serie de dificultades que los hombres no encuentran, que van desde cuestiones sutiles como no conseguir acceso a puestos de trabajo o de mejorar las condiciones de sus puestos de trabajo hasta situaciones más complejas como haber huido de violencia doméstica de sus hogares y la necesidad de aprender español para acceder a protocolos de asistencia social. Salir de la economía sumergida y formalizar su situación. Otra necesidad sería un trato sanitario especializado. La cuestión de violencia es diferente en mujeres y hombres. Hay mujeres perseguidas por haber ido a la universidad o por haber rechazado un matrimonio, por su condición sexual... En el proceso migratorio, las condiciones son diferentes: engaños, acosos en el trayecto y la dificultad que las mujeres viven por la construcción social.

Hay un estigma muy grande en las mujeres migrantes por “abandonar a sus familias”,

- ¿Consideras interesante enfocar un curso de español para mujeres inmigrantes bajo una perspectiva de género? ¿Por qué?

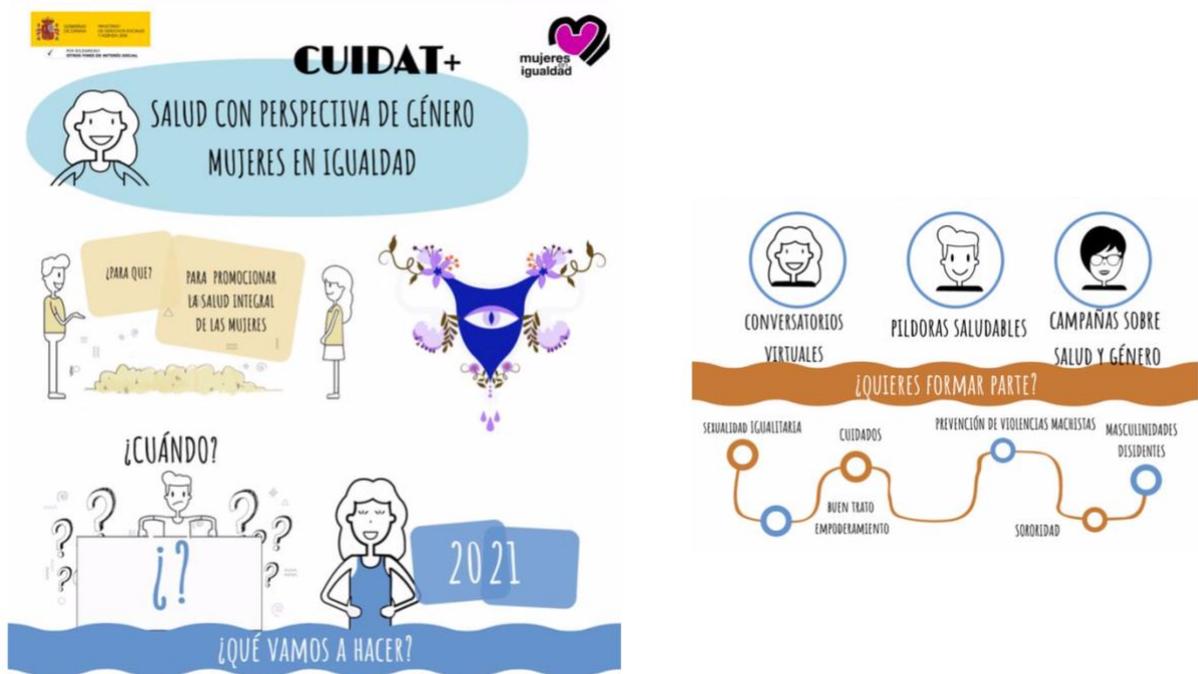
- Sin duda alguna. Si las clases de español están concebidas como un espacio de integración y desarrollo de las alumnas en la nueva cultura, a través del aprendizaje del español deben comprender y descodificar su nueva realidad social bajo el condicionante de ser mujeres y migrantes, por lo tanto, necesitarán unas herramientas diferentes para

emprender su vida en España, que cualquier otro colectivo. La perspectiva de género en este caso les será muy útil para defenderse y desenvolverse mejor en esta sociedad.

- ¿Qué contenidos considerarías imprescindibles?

- Sobre salud sexual, conocimiento específico del mercado de trabajo, contratación y negociación, papeleo administrativo en el proceso migratorio e información del sistema político, sanitario y de asistencia social para que pueda acceder a sus derechos. Qué es una tarjeta sanitaria, qué es cotización, qué es un contrato laboral indefinido...

2. CUIDAT+. Programa para la promoción de la salud integral de mujeres y jóvenes,
Fuente: Ministerio de Salud, Consumo y Bienestar Social.



#CUIDA-T+

PROMOCIÓN DE LA SALUD INTEGRAL

LA SALUD DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO



3. *Formación y acompañamiento para la inserción laboral de las mujeres.* Fuente: La Plataforma Andaluza de Apoyo al Lobby Europeo de Mujeres

FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS MUJERES.

Potenciar capacidades

Informar sobre el tramado del mercado laboral

Reforzar el poder personal

Informar sobre la situación sociolaboral de las mujeres

Empoderar para la autonomía económica y personal

Formar en competencias digitales y comunicación lingüística

CÓRDOBA

De 9:30 h. a 13:30 h.
Martes y Jueves del 19 de septiembre al 26 octubre 2017.
Centro Cívico Arrabal del Sur
C/ Sto. Domingo de Guzmán s/n.

Contenidos:

1. Inglés orientado a la búsqueda de empleo.
2. Búsqueda de empleo a través de nuevas tecnologías.
3. Empoderamiento para la Autonomía Personal y Económica.

MÁLAGA

De 9:30 h. a 13:30 h.
Viernes, 22 de septiembre 2017.
Centro Andalucía Compromiso Digital.
Plaza San Francisco, nº 1

LINARES (JAÉN)

De 10:30 h. a 14:30 h.
Miércoles, 27 de septiembre 2017.
CAPI Los Sauces.
C/ Minas del Tesoro, 18

MADRID

De 9:30 h. a 13:30 h.
Lunes, 16 de octubre 2017.
Sede de la Asociación de Mujeres Opañel.
Plaza Cantoria, 2, Bajo 91

CIUDAD REAL

De 9:30 h. a 13:30 h.
Martes, 17 de octubre 2017.
Sede de la Asociación de Mujeres Opañel.
C/ Montesa, 5, 1º C, 926

Inscripción gratuita rellenando el formulario
en la web www.mujereslobby.org

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación y Talleres de Empoderamiento:
Lourdes Pastor Martínez. PALEM.

Formación para la búsqueda de Empleo:

Milagros Soriano Pastor
Colectivo de Jóvenes Feministas
Eva Mª Pardo Núñez
Asoc. Con Fuerza de Mujer
Erica Santillán Sánchez
Asoc. de Mujeres Opañel
Belén Laserna Mazarro
Asoc. de Mujeres Opañel

Formación en Inglés Básico:

Inmaculada Díaz Villaiba

Colaboración especial:

Rafaela Pastor Martínez, presidenta PALEM.

Organiza:



PLATAFORMA ANDALUZA DE APOYO
AL LOBBY EUROPEO DE MUJERES

www.mujereslobby.org
Tels.: 957 474 959 / 693 613 957

Subvenciona:



4. Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011). Fuente: Ministerio de Igualdad, Instituto de las Mujeres.



PROGRAMA DE EMPLEABILIDAD PARA MUJERES INMIGRANTES

MUJER E IGUALDAD

3, 10 y 17 de marzo, de 9.30 a 11.00



**Conociendo las dificultades
laborales que tenemos las
mujeres**



¿Cómo combatir las?

**¿Cuáles son
nuestros
derechos?**



Participa en el curso, te
ayudaremos a responder a
estas preguntas

Te acompañamos en tu
camino hacia el empleo



Financiado por:



SECRETARÍA GENERAL
DE INMIGRACIÓN
Y EMPLEO
DIRECCIÓN GENERAL
DE INMIGRACIONES



Unión Europea
Fondo Social Europeo
"El FSE invierte en tu futuro"

Organizado por:



6. *Inserción laboral de las mujeres inmigrantes en un contexto de crisis.* Jornadas de la Cruz Roja, 2011. Fuente: Cruz Roja.

Jornadas

Inserción laboral de mujeres inmigrantes en un contexto de crisis

- + Igualdad de Oportunidades
- + Empleabilidad
- + Inclusión Social

Del miércoles 6 al viernes 8 de octubre de 2010
Complejo Cultural San Francisco
Cáceres
Ronda de San Francisco, s/n

Financiado por:

MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE MIGRACIONES Y COOPERACIÓN
COMISIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
invierte en tu futuro

empleo para colectivos vulnerables

Cada vez más cerca de las personas  **Cruz Roja**

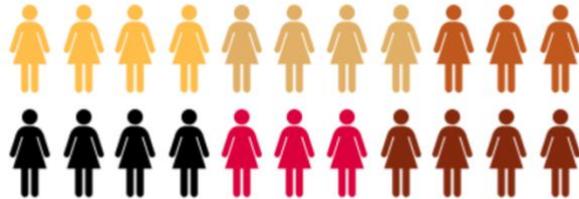
7. *Encontrándonos*, proyecto para mujeres inmigrantes, 2018. Fuente: Fundación Prodean.

**De Noviembre
de 2018
a Septiembre
de 2019**

DIRIGIDO A
MUJERES INMIGRANTES

CONTENIDO:

- Curso de español A2 (necesario para la nacionalidad)
- Taller de desarrollo personal y del autoestima
- Taller de cocina
- Taller de educación para la salud: promoción de hábitos saludables y empoderamiento femenino
- Ciberaula
- Servicio de asistencia y asesoramiento jurídico
- Salidas de ocio y tiempo libre



ENCONTRÁNDONOS:

Espacio para la inclusión y participación social de mujeres inmigrantes

información de contacto:
tlf mañanas: 954.233.502
tlf tardes: 954963 371
mail: sensibilizacion@fundacionprodean.org

Organiza:



Financiado por:



8. *Curso de Español gratuito para Mujeres Migrantes*, 2020. Fuente: Ayuntamiento de la Nucía.



LA NUCÍA

Curso de Español

INICIACIÓN AL ESPAÑOL PARA MUJERES MIGRANTES

 Del 30 de junio al 6 de agosto

 Miércoles y viernes de 17:30 a 19:00 h

 18 h

 C/ Sol nº 2 (La Nucía)
Local Asociación Eleos

 pangea@lanucia.es
600 376 982 / 661 110 031



 GENERALITAT VALENCIANA

 Pangea
Oficina d'atenció a les persones migrades

 AJUNTAMENT de LA NUCÍA
Regidoria de Benestar Social

 LA NUCÍA CLUB DEL DEPORTE

9. Taller online Derecho a la Salud de las Mujeres Migrantes, 2021. Fuente: Alianza por la Solidaridad.

CICLO DE TALLERES DERECHOS DE LAS MUJERES MIGRANTES

14 MARZO 11.00 a 13.00

TALLER ONLINE MUJERES MIGRANTES: DERECHO A LA SALUD

INSCRIPCIÓN PREVIA AQUÍ




POR EL DISFRUTE DE UNA SANIDAD UNIVERSAL, PÚBLICA Y GRATUITA PARA TOD@S. ¡CONOCE TUS DERECHOS!

COMPARTEN Y DINAMIZAN
 ANA ONYEKWERE/ CAFE AFROFEMINISTA SEVILLA
 NORA CASALANGA/MUJERES DE LA OTRA ORILLA
 TABITAH LEARN/ LA COLECTIVA
 SOLEDAD FERNANDES/MAREA BLANCA

CONTENIDOS: Derechos Reconocidos; Mirada integral y decolonial de la salud; consejos prácticos de acceso; espacios de diálogo sobre experiencias de rechazo; apoyo colectivo.

ORGANIZAN:     

COLABORAN:     

PROYECTO ALIADAS
 ALIADAS Tejidos reales de derechos y participación 

FINANCIA:  Junta de Andalucía
 Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación