

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
2014-2015

**NECESIDADES COMUNICATIVAS EN ESPAÑOL L2 DE MADRES ÁRABES
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS ESCRITAS**

Alumna: **Ester Abascal Lavín**

Tutora: **Carmen López Ferrero**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES.....	4
3.1.1. Español para fines específicos y lengua general.....	6
3.1.2. Materiales existentes.....	7
3.1.3. Metodología.....	8
3.1.4. Características del profesorado.....	9
3.2. LAS DESTREZAS ESCRITAS.....	10
3.2.1. Definición y componentes.....	10
3.2.2. Funciones de la escritura para los inmigrantes.....	11
3.2.3. La enseñanza de las destrezas escritas en clase de ELE.....	13
3.2.3.1. La escritura.....	13
3.2.3.1. La lectura.....	14
3.2.4. El MCER con las destrezas escritas.....	15
4. MARCO METODOLÓGICO.....	18
4. 1. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	18
4. 1. 1. Estado de la cuestión.....	18
4. 1. 2. Análisis de necesidades del grupo meta.....	20
4. 1. 3. Las entrevistas.....	20
4. 1. 4 Los cuestionarios.....	23
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	24
5. 1. PERFIL Y NECESIDADES DEL GRUPO META.....	24
5.1. 1. Análisis de las entrevistas.....	24
5. 1. 2. Análisis de los cuestionarios.....	27

5.2. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ESCRITAS.....	28
5.2.1. Consideraciones previas.....	28
5.2.2. Actividades.....	29
6. CONCLUSIONES.....	37
7 BIBLIOGRAFÍA.....	39
8. ANEXOS	

RESUMEN

En este trabajo se propone un curso de español con fines específicos para familias árabes inmigrantes con hijos en contexto educativo, cuyo fin es resolver los problemas comunicativos entre las familias y los centros educativos. El curso consta de actividades para el desarrollo de las destrezas escritas, basadas en un corpus de materiales auténticos procedentes de colegios como notas de padres y tutores, circulares escolares y boletines de notas. La propuesta parte de los resultados extraídos en el análisis de necesidades de las familias inmigrantes en el área de Torrelavega, datos obtenidos mediante entrevistas y cuestionarios tanto a las familias y los centros educativos como a personal funcionario que trabaja con ambos colectivos.

Para su fundamentación teórica, se plantea una aproximación de la enseñanza de lenguas a inmigrantes. Para ello se establecen los criterios para una clasificación en lengua general o lengua para fines específicos (LFE). Además se hace una reflexión sobre los materiales existentes para la enseñanza a inmigrantes, así como el profesorado y la metodología seguida en el aula. Se centra en la expresión escrita y la comprensión lectora. Reseñando las funciones que cumple la escritura, así como, detallando el proceso de la escritura en clase de ELE y su situación según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Palabras clave: inmigrantes, expresión escrita, comprensión lectora, análisis de necesidades, LFE

1. INTRODUCCIÓN

No entiendo a mis hijos cuando hablan español entre ellos. No entiendo nada de lo que aprenden en el colegio. Necesito a mis hijos para que me traduzcan todo el tiempo. Debo aprender español.

Las palabras de Fátima M. procedente de Marruecos, con dos hijos en edad escolar y nueve años residiendo en Cantabria, nos acercan a una realidad en Torrelavega. La de las mujeres que llegaron hace tiempo a nuestro país, en la mayoría de los casos, siguiendo a sus maridos que emigraron para tener un mejor porvenir y viven entre nosotros sin apenas entender ni hablar nuestra lengua. Algunas no han tenido necesidad de aprenderla ya que viven rodeadas de personas que hablan su lengua, su marido es el que trabaja, los hijos hacen de traductores, tienen acceso a comercios con gente de su entorno, e incluso tienen acceso a la televisión en su propio idioma. A esto, hay que sumar las dificultades para desenvolverse en un contexto educativo, puesto que muchas de ellas no tuvieron acceso a la escuela. Por ello, no se acercarán a una escuela de adultos para apuntarse a un curso de español. Si añadimos las condiciones de los cursos que se ofrecen (lugar, horario, metodología, contenidos, etc.) su asistencia se verá limitada.

A favor se cuenta con la escolarización de sus hijos. Quieren seguir el progreso de sus hijos en la escuela pero no pueden comunicarse con los profesores, no son partícipes de la vida escolar ni de la nueva lengua de sus hijos, con la cual viven, aprenden y descubren el mundo. La necesidad de poder entender, decidir y actuar por si mismas, sin la ayuda del marido ni los hijos como traductores es un elemento motivador hacia el aprendizaje, logrando así independencia y sintiéndose eficaces y competentes lingüísticamente.

Esta realidad fue vivida en primera persona durante el Máster de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), ya que tuve la oportunidad de participar en un voluntariado enseñando español a madres árabes e involucrarme en sus vidas. Trabajar con ellas fue una experiencia positiva que reveló un problema de comunicación con el colegio de sus hijos debido a la carencia de conocimientos lingüísticos para comprender el lenguaje específico del ámbito escolar. A ello, hay que sumarle la inexistencia de recursos, materiales o cursos específicos que ayudan a solventar dicha carencia. De ahí, la pertinencia e interés por realizar un proyecto de investigación de estas características.

El trabajo constará de dos partes bien diferenciadas. En la primera se recogerán las bases teóricas de la enseñanza de español para inmigrantes, y concretamente de la expresión escrita y la comprensión lectora. Además, se detallará la metodología empleada en el análisis de necesidades comunicativas en español L2 de las familias árabes en el área de Torrelavega por medio de entrevistas y cuestionarios. Ya que como dice Hutchinson y Waters (1987), la enseñanza de lenguas ha de tener en cuenta las necesidades del alumno para satisfacerlas en función de sus individualidades e intereses.

En la segunda parte se recogerá la aportación práctica a la investigación, es decir, se establecerá una guía para una mejora en la comunicación entre familias y centros educativos. Se elaborará a partir del análisis de las entrevistas y las encuestas que se han llevado a cabo previamente. También se contará con un corpus de materiales auténticos, procedentes de los colegios del área de Torrelavega (Cantabria). Estos documentos serán boletines de notas, circulares del centro, notas de tutores y padres. La meta es elaborar una propuesta hasta ahora inexistente y por ello necesaria.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objeto aportar una visión general de la enseñanza de español a inmigrantes. Se focalizará en la expresión escrita y la comprensión lectora en relación con materiales auténticos. Teniendo como finalidad elaborar una propuesta didáctica, cuya temática se enmarque en un curso para fines específicos para familias inmigrantes alfabetizadas con hijos en contexto educativo.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Verificar la existencia de un problema comunicativo entre los colegios y las familias inmigrantes de Torrelavega.

2. Identificar algunas de las necesidades de las familias árabes en el área de Torrelavega respecto a la comunicación con los centros educativos,

3. Cubrir las necesidades y carencias con las cuales los profesionales de la enseñanza se encuentran durante el ejercicio de su labor, es decir, cubrir la falta de recursos materiales adaptados a una temática y alumnado tan específicos como el detallado anteriormente

.4. Dotar a las familias inmigrantes de las herramientas comunicativas necesarias en expresión escrita y comprensión lectora en el ámbito escolar de sus hijos, para reducir sus problemas comunicativos.

En resumen, este TFM tiene como finalidad satisfacer las necesidades comunicativas de las familias y los centros educativos, adaptando la propuesta didáctica a esas necesidades.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico recoge los fundamentos sobre los que se sustenta la investigación para la posterior elaboración de la propuesta didáctica. Consta de dos partes diferenciadas: la primera (apartado 3.1) comprende el campo de la lingüística aplicada referido a la enseñanza de español a inmigrantes como una lengua con fines específicos (EFE) ensamblada en las lenguas de especialidad (LESP). La segunda (apartado 3.2) aborda las destrezas de la expresión escrita y de la comprensión lectora, con sus características y funciones específicas para los inmigrantes.

3.1 LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES ADULTOS

En la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes se entiende que el objetivo de dicha actividad consiste en que el estudiante alcance una adecuada competencia comunicativa general en la L2¹ para emplearla en situaciones variadas de la vida cotidiana. De esta forma, el inmigrante puede desenvolverse en la comunidad en la que se encuentra para integrarse de manera satisfactoria en la sociedad (Villalba, 2005: 74).

A pesar de ese objetivo de comunicación cotidiano, cada vez son más las solicitudes de cursos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) con una formación especializada a inmigrantes. Es decir, tiende a tratarse la enseñanza de español a inmigrantes como Enseñanza de Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos (ELEFE)², según Soto (2001) y Mateo (1994).

En referencia al concepto anterior de EFE, la lengua con fines específicos (LFE) según el Diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes

se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

Atendiendo a esta definición, que el español para inmigrantes se trate como EFE ocurre porque generalmente se ve a los inmigrantes como trabajadores, por lo que necesitarán un aprendizaje específico de la lengua relacionado con el mundo del

¹ Desde el punto de vista de la adquisición, al tratarse de inmigrantes esta se produce en el contexto natural de la lengua meta. Por ello se habla de L2 y no lengua extranjera (LE).

² En adelante lo llamaremos EFE.

trabajo, lo que para la enseñanza de nuestra lengua podríamos denominar *español con fines laborales* (EFL) (Villalba, 2005: 74).

Hutchinson y Waters (1987: 21) definen las LFE como el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices. Por ello que la enseñanza de español a inmigrantes se entienda como EFE se debe al tipo de participantes y a sus necesidades, considerándose como específicos si se realiza la misma visión de los inmigrantes como trabajadores.

En estas definiciones se recogen las clasificaciones de las LFE. La primera abarca los fines profesionales y los fines académicos, mientras que en la segunda se incluyen. En consecuencia, la denominación *EFE*, además de aplicarse a los profesionales y académicos, suele extenderse a la enseñanza de la lengua a inmigrantes en contextos escolares obligatorios, a la enseñanza de la lengua a inmigrantes adultos y la enseñanza de la lengua a niños.

Siguiendo las anteriores definiciones, todo puede ser considerado EFE en función de la especificidad. Pero para Villalba y Hernández (2005), la consideración de español para inmigrantes como EFE en función del tipo de participantes o los temas tratados es un error:

los temas que suelen tratarse (los papeles, la vivienda, el trabajo, la salud...) no exigen un uso específico de la lengua o, al menos, no muy diferente del que se proporciona en los cursos estándar de español. Tampoco, la condición socioeconómica de los estudiantes, ni las diferencias culturales o de formación influye en el uso de la L2.

Por otro lado, basándonos en los términos adoptados por Gómez de Enterría (2009: 14-15); se deben utilizar las etiquetas de *Español con Fines Profesionales y Enseñanza del Español lengua de especialidad* cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación especializada en contextos profesionales, cuyos objetivos y finalidades son de índole muy diversa a las necesidades específicas de niños o inmigrantes (Gómez de Enterría, 2009: 14-15).

De ahí que Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12), definan las lenguas de especialidad (LESP) como subsistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, usados en contextos que se consideran especializados por sus condiciones comunicativas, mientras que las lenguas para fines específicos (LFE) constituyen el mismo conjunto de recursos, aunque desde el punto de vista del análisis

de su uso en *ámbitos temáticos-funcionales precisos* y de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, en las LESP se impone la especificidad de los recursos frente a la especificidad de la situación o función comunicativa que predomina en las LFE.

Por lo tanto, en la enseñanza de LFE el fin del aprendizaje es la comunicación y no la propia lengua, diseñando para ello cursos específicos basados en los intereses y necesidades de los estudiantes Hutchinson y Waters (1987: 21).

Resumiendo, en palabras de Gómez de Enterría (2009: 14-15), Cabré (1993), y Villalba y Hernández (2005), normalmente el español para inmigrantes se debe considerar como español general y no como EFE. En la mayoría de los cursos de español para inmigrantes se trabaja con una lengua común, no restringida, que forma parte del conocimiento de la mayoría de los hablantes de esa lengua (Cabré, 1993). Por ello, la enseñanza de español a inmigrantes es considerada como enseñanza de español general. Pero, en nuestro objetivo de realizar una propuesta didáctica para resolver los problemas comunicativos lo trataremos como EFE, ya que un curso de español general no cubriría los intereses y necesidades de las familias árabes, como veremos. Para ello vamos a establecer las diferencias entre la enseñanza de EFE y la del español general.

3.1.1 Español para fines específicos y lengua general

Como hemos visto en el apartado anterior, para clasificar la enseñanza de la lengua en general o para fines específicos nos basamos en el tipo de lengua que se usa. En la enseñanza de LFE se hace un *uso de la lengua para exponer técnicamente los conocimientos* especializados, según Lérat (1997:18). Es decir, se pretende el desarrollo de una competencia comunicativa restringida, relacionada con un contexto concreto. Se utiliza, por tanto, lo que se designa como *lenguaje de especialidad*, que es un lenguaje marcado, caracterizado por una serie de peculiaridades como *la temática, el tipo de interlocutores, la situación comunicativa, la intención del hablante, el medio en el que se produce el intercambio comunicativo, el tipo de intercambio...* (Cabré, 1993: 128-129).

Cabré también indica que en la EFE la temática no forma parte del conocimiento general de los hablantes de una lengua, sino que sólo es conocida por los *especialistas*, que son quienes poseen esos saberes gracias a un proceso de aprendizaje especializado. Además, las situaciones comunicativas determinan el tipo de lenguaje que se usa, los temas y nociones que se tratan, la tipología de textos (*textos y documentos especializados*).

El corpus referido para este trabajo, si es conocido por los hablantes de la lengua, pero no sin dificultades por la tipología de textos y el léxico usado. Por esta razón, la enseñanza de español para inmigrantes se enmarca en la enseñanza de EFE, ya que a pesar de ser una temática conocida por los hablantes de la lengua, entraña ciertas dificultades de comprensión que solo es conocida por especialistas del ámbito educativo o familias que están expuestas a esa tipología de textos por tener hijos en contexto educativo.

Por otro lado, en la enseñanza de lenguas a inmigrantes se suele dar generalmente una integración de destrezas como en los cursos generales, mientras que en la enseñanza de LFE lo habitual es que se trabajen éstas de forma desigual, en función de las necesidades de los estudiantes (Cabré, 1993: 128-129). Atendiendo a las necesidades³ de nuestro grupo meta establecemos nuestra propuesta en un EFE, junto con la priorización de las destrezas escritas y consecuentemente la comprensión lectora y la expresión escrita sobre el resto de destrezas.

3.1.2. Materiales para la enseñanza a inmigrantes

En lo referente a los manuales y según lo visto sobre la lengua de especialidad y la lengua general anteriormente, conviene diferenciar entre los manuales de español como lengua extranjera y los manuales de español como segunda lengua, es decir, español para inmigrantes. Aunque existen manuales de español como lengua extranjera, los profesionales y organizaciones que se dedican a la enseñanza de cursos generales de español a inmigrantes han tenido la necesidad de editar sus propios manuales (Guadalupe Ruiz Fajardo, S. F).

Esta edición o adaptación de materiales ocurre porque la mayoría de los profesionales que los elaboran son lingüistas que no han tenido experiencia con inmigrantes y no tienen en cuenta las necesidades y características del alumnado. No obstante, según Villalba y Hernández (1994), la mayoría manuales de ELE existentes que siguen un enfoque comunicativo nos pueden servir como guía adaptándolos a la especificidad de los alumnos inmigrantes

Por lo general, el objetivo principal de cualquiera de los manuales de ELE para inmigrantes es “dotar al estudiante de los recursos lingüísticos y culturales que les permitan desenvolverse en la sociedad de acogida en el menor tiempo posible y de forma autónoma” (Hernández y Villalba, 2003: 140).

³ Se detallan en el apartado 4. Marco Metodológico

De forma que, retomando las palabras de Villalba (2005: 74), la enseñanza de español a inmigrantes tiene el mismo objetivo que sus manuales, alcanzar una competencia comunicativa general para poder emplearla en la vida diaria. Para ello están los cursos de español general con sus correspondientes manuales.

En el listado de manuales⁴ existente normalmente se integran destrezas. Aunque también hay alguno para un mejor desarrollo de la lengua oral o específicamente manuales de español con fines laborales. De todos modos, Villalba y Hernández (2005:79) exponen las semejanzas entre los cursos con fines específicos y los cursos para inmigrantes:

La de los inmigrantes es una situación exacta a la de los altos ejecutivos de multinacionales que necesitan aprender la L2. Sin embargo, ¿cuál es la razón para que estos últimos puedan disponer de cursos adaptados a sus necesidades lingüísticas y profesionales y los inmigrantes no.

Siguiendo estas palabras, nos hacemos eco de la ausencia de manuales específicos que contemplen alguna unidad sobre la enseñanza del español del ámbito educativo de las familias inmigrantes; es esta la necesidad lingüística y comunicativa que justifica nuestra propuesta didáctica.

3.1.3. Metodología seguida en la enseñanza a inmigrantes

Los programas de L2 dicen seguir el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas aunque, por lo general, las prácticas concretas apenas se corresponden con dicha propuesta metodológica (Villalba y Hernández, 2009: 28).

Como destacan Villalba y Hernández, los manuales se rigen por distintos enfoques, como el comunicativo, por tareas o de base estructural. Sin embargo, en el aula se propone ese enfoque como el más adecuado para lograr la competencia comunicativa.

En los cursos de enseñanza para inmigrantes la temática elegida y su estructuración no difieren tanto de los cursos de ELE general, a pesar de la diferencia de perfil del alumno que debiera ser tomada en cuenta. Así, los cursos se programan a partir de bloques temáticos relacionados con el que se cree el entorno del inmigrante sin hacer un estudio de necesidades. Puesto que no todos los inmigrantes tienen el

⁴ Para ver la clasificación de manuales detallada ver el artículo de Hernández y Villalba (2003: 136-138) o La guía básica de recursos del Centro Virtual Cervantes

mismo entorno social, laboral o familiar, se debe adaptar el curso a las necesidades e intereses del alumno.

Así, por ejemplo, a la hora de realizar las actividades, se debe atender a los choques culturales, las diferencias religiosas, las condiciones socioeconómicas o nivel cultural de los individuos. Ciertas actividades sobre conocimientos culturales no tan comunes como pintores, libros o películas, para ellos no son en este momento de su aprendizaje relevantes y pueden ejercer como elemento desmotivador por el desconocimiento. Otras actividades como las preguntas sobre los bienes materiales suelen resultar incoherentes, ya que generalmente los inmigrantes disponen de pocos recursos, según Villalba y Hernández (1994). Por eso, el papel del profesor es fundamental en la tarea de la enseñanza a inmigrantes.

3.1.4. Características del profesorado

Debido a las carencias y particularidades de los materiales para la enseñanza de español para inmigrantes, los profesores de inmigrantes debieran tener una formación previa que no siempre tienen. En palabras de García Martínez (2002), lo ideal del profesor que va a trabajar con inmigrantes es que tenga una formación equivalente a los profesores de la enseñanza con fines específicos para extranjeros.

Según Villalba y Hernández (2009: 28), estas palabras se contraponen al ideal de profesor.

Generalmente los profesores que trabajan con grupos de inmigrantes poseen una escasa o nula formación en didáctica de segundas lenguas. Se trata de profesorado diverso, según la institución en la que se trabaje: funcionarios, educadores voluntarios, contratados.

A pesar de la demanda y el auge de formación para inmigrantes, como se ha dicho, generalmente son las ONG, los ayuntamientos y otras asociaciones los encargados de esa formación lingüística (Villalba y Hernández, 2009: 27). Una de las causas de estas características del profesorado es el tratamiento de la enseñanza a inmigrantes con cierto carácter marginal legalmente. Para los adultos, apenas tiene presencia en la oferta educativa reglada, por lo que su práctica no está regulada: no existen currículos, orientaciones específicas, modelos claros de formación del profesorado (Villalba y Hernández, 2009: 27).

Esta es una realidad que hace que la enseñanza de español a inmigrantes se vea cuestionada y un tanto maginada. Ello se debe a que generalmente tratan al

inmigrante como si estuviese aprendiendo una lengua extranjera y no una segunda lengua. Además, no se atiende a sus necesidades ni al tipo de participantes ni hay una unanimidad de actuación, al no estar reglada, también por el desconocimiento del profesorado.

En consecuencia, según lo visto en los puntos anteriores sobre la enseñanza de español a inmigrantes destacamos que se puede tratar como ELE y como EFE. Bien es cierto que al hacer esa clasificación se debe atender a ciertos términos ya citados como las necesidades y la tipología del alumno. Y, por otro lado, prestando atención a la metodología comunicativa y la integración de destrezas, se expresa el no seguimiento de la integración de destrezas. Es decir, el enfoque comunicativo de integración de destrezas se desestima a favor de la destreza escrita y la comprensión lectora que es el fin de la propuesta didáctica a desarrollar. Por ello, pasamos al siguiente punto exponiendo las características de las destrezas escritas.

2 LAS DESTREZAS ESCRITAS

Sólo el *Homo sapiens* puede captar el pensamiento, tanto individual como colectivo, mediante símbolos. Si entre todas las habilidades que integran la competencia comunicativa que quiere lograrse en nuestros planes de enseñanza, hacemos hincapié en la palabra escrita, es porque la escritura potencia todas las demás. (Marina y de la Válgoma 2007: 91)

En el aprendizaje de una lengua extranjera, saber y poder comunicarse oralmente en una lengua extranjera no basta. Por lo cual, restar importancia al aprendizaje del código escrito frente al dominio de las destrezas orales en una lengua extranjera es un error. Entender los mensajes escritos cotidianos y aprender a leer y a escribir para comunicarse es un derecho que tienen todas las personas y que no se debe menospreciar.

Por este hecho, vamos a hacer una introspección a lo largo de las destrezas escritas dándole relevancia, para después desarrollar la aplicación práctica de didáctica de la escritura y la lectura.

3.2.1. Definición y componentes

Para discernir la escritura es necesario adentrarnos en sus componentes y su definición. Tal y como aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes

la expresión escrita es una de las consideradas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.

También como parte de la escritura, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes refiere que las actividades de interacción son del siguiente tipo:

aquellas actividades de la lengua—principalmente, orales, cara a cara y en tiempo real— en las que dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación.

De acuerdo a estas dos definiciones, entendemos que la producción escrita incluye la expresión y la interacción. Sin embargo, en el desarrollo de la expresión escrita, incluso en la lengua materna, es tan importante leer como escribir. A través de la lectura, el aprendiente recibe modelos sobre las múltiples facetas de esta destreza: organización, coherencia, cohesión, estilo, léxico, entre otras (Cassany, 2005: 22-23). Es decir, la comprensión lectora es una fase previa para la expresión escrita adecuada.

Este trabajo se centra en las destrezas escritas: lectura, expresión e interacción escritas, e forma que las actividades serán tanto de comprensión lectora como de expresión escrita. Por ello, el grupo meta debe estar alfabetizado.

3.2.2 Funciones de la escritura en los inmigrantes

La escritura es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario. Gordon Wells (1987) identifica cuatro niveles de uso que detallamos a continuación.

En primer lugar, está el uso ejecutivo, que se refiere al control del código escrito, es decir, a la capacidad de codificar y decodificar signos gráficos y de poder reflejarlos en el canal oral.

En segundo lugar, se distingue el nivel funcional, que incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura.

En tercer lugar se sitúa el nivel instrumental, que corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario

En cuarto lugar, se encuentra el nivel epistémico, en el que el autor desde la escritura transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que no conocía previamente.

Siguiendo esta clasificación de Wells, podemos establecer que los inmigrantes generalmente distan de llegar al cuarto nivel. Por ejemplo, en el caso de las madres árabes se reduce al primer nivel, es decir, prácticamente solo codifican y decodifican.

Sin embargo, otros autores, como Halliday (1982), difieren de dicha clasificación, y distinguen dos categorías en el espacio equivalente al nivel epistémico de Wells: por una parte tenemos el uso *heurístico*, referido específicamente a la construcción de conocimiento nuevo, y por otra el *imaginativo*, relativo a los usos más creativos y artísticos de la escritura, que incluyen los géneros literarios.

Por otro lado, adoptando una perspectiva lingüística y pragmática, formulamos los siguientes tres grandes grupos de funciones de la escritura según Wells (1987): intralingüística, interlingüística y lúdica

La primera es la *intralingüística*, en la que el autor y el destinatario son una misma persona. La escritura constituye un instrumento de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Sus principales funciones son la registrativa, en la que anotamos cualquier cosa; la manipulativa, en la cual modificamos la información; y la epistémica, en la cual nos enriquecemos con nueva información ampliando nuestros horizontes.

La segunda es la *interlingüística*, en la que el autor escribe para otros. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar, etc. También podemos distinguir varias funciones, como la comunicativa, esto es, comunicarse cuando no sea posible mediante la oralidad; y la certificativa, que sirve para dar constancia y acreditar.

La tercera es la *lúdica*, que forma parte de las dos anteriores. La escritura siempre puede usarse como juego para generar diversión, humor, belleza, ironía, entretenimiento.

En esta perspectiva lingüística la función que tiene la escritura para el alumnado inmigrante se centra en la intralingüística e interlingüística. Quiere decir que

usan la escritura para hacer anotaciones personales y transmitir informaciones, generalmente por falta de un conocimiento más amplio sobre la escritura.

3.2.3. La enseñanza de las destrezas escritas en clase de ELE

Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos (James B. Gray, 1995)

3.2.3.1. La escritura

Entrando en el proceso de composición escrita en el aula, teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades previos del alumnado, sus necesidades e intereses o la metodología seguida, pueden utilizarse las funciones detalladas anteriormente de los siguientes modos:

-Como *habilidad comunicativa*: el aprendizaje de las funciones comunicativa y certificativa de la escritura es un fin en sí mismo, puesto que se trata de una de las destrezas comunicativas básicas.

-Como *herramienta de adquisición lingüística* para otras destrezas o conocimientos lingüísticos: es decir, algunas prácticas de escritura con función *registrativa* como anotar léxico y expresiones desconocidas, copiar citas; *manipulativa* como resúmenes o esquemas; o *epistémica* como en la elaboración de opiniones, análisis gramaticales y discursivos.

El alumnado específico de este trabajo usa la escritura como una herramienta para el aprendizaje lingüístico. Escribir es su manera de recordar y aprender.

A pesar de esa concepción con la cual usan la escritura los inmigrantes, en la expresión escrita se hallan una serie de conocimientos del sistema lingüístico (Cassany, 2005: 22-23). El aprendiz debe desarrollarlos para manejar eficazmente la destreza escrita en los distintos ámbitos discursivos y comunicativos que se le puedan presentar en el uso cotidiano y profesional.

Como sabemos, la capacidad para escribir no es una habilidad innata en el ser humano, por lo que debe desarrollarse y ser objeto de enseñanza/aprendizaje. La escritura se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que conlleva. Refutando esa idea Monné Marsellés (1998: 155) concibe la escritura como “un trabajo planificado y sistemático que exige

tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno, y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas”.

Estas técnicas de escritura necesarias para realizar un escrito son, según Cassany (2005: 22-23): la *adecuación*, la *coherencia*, la *cohesión*, la *corrección gramática*, la *presentación* y *variación* y *estilo*.

Estos parámetros son los usados para la evaluación de muchas de las pruebas de nivel. Los Diplomas de Español del Instituto Cervantes usan conceptos equivalentes (Eguiluz y De Vega 1996).

Generalmente las propiedades textuales no se detallan explícitamente en el proceso de aprendizaje de la escritura, pero son necesarias para que el fin del escrito final cumpla su función.

Atender a estas propiedades no es el único requisito para el aprendizaje de la expresión escrita. Otro de los requisitos es conocer las habilidades y microhabilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso de composición de un texto, desde que se crea una circunstancia o un contexto que exige al autor actuar comunicativamente con la técnica de la escritura hasta que transmite el producto final a su destinatario. Es decir, además de conocer las propiedades textuales es preciso conocer los pasos necesarios para la elaboración de un escrito.

Esas habilidades lingüísticas y cognitivas son: *la planificación*, *la textualización* y *la revisión*, incluyendo varios subprocesos y estipulando la siguiente clasificación (Cassany 1989), (Camps 1994).

Resumiendo, el dominio de la expresión escrita y la cantidad de factores lingüísticos y cognitivos que son necesarios en el proceso de redacción de un texto hacen del proceso de la escritura sea complejo (Nunan, 2002).

3.2.3.1. La lectura

La lectura abarca desde el proceso de interpretación del texto, la descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. Por ello, la lectura es un proceso de extracción de información, de opinión, adivinación en el que se aporta el bagaje previo del lector (Grellet, 1981). En consecuencia, los conocimientos previos de los alumnos son fundamentales en el proceso de lectura.

En ese proceso de la comprensión lectora pueden distinguirse tres interpretaciones distintas del proceso de comprensión: el proceso de la comprensión lectora está guiado por el contenido y los aspectos formales del texto, *bottom-up* (Gough, 1972); el proceso de comprensión viene dado principalmente por los conocimientos, las experiencias y las expectativas del lector, *top-down* (Goodman, 1967; Smith, 1973); y el proceso de la lectura es una interacción entre el procesamiento al que conduce el texto y el procesamiento adquirido por el lector, interactiva (Rumelhart, 1977; Anderson et al., 1977).

Antes de empezar a leer, el lector se forma alguna una idea sobre el texto, para ello se basa en las características del texto y sus conocimientos. A continuación, se centra en la lectura que puede ser de diferentes tipos: globalizada (*skimming*), focalizada (*scanning*), extensiva; intensiva y crítica. El alumno en función del objetivo de la lectura realizará una u otra.

Para terminar decir que el tipo de texto es determinante en la clase de ELE ya que cada tipo cumple una función: el conversacional (prometer, amenazar, excusarse, agradecer), el descriptivo (informar sobre el estado de algo), el narrativo (informar sobre acciones), el explicativo (hacer comprender) y el argumentativo (convencer). Por supuesto, el orden de introducción en clase debe ser gradual de menos a más.

3.2. 4 El MCER con las destrezas escritas

El MCER en el ejercicio de sus funciones establece una guía para establecer los parámetros de evaluación y certificación de las destrezas escritas. Para ello debemos atender a las propiedades textuales y a los pasos sobre el proceso de la escritura y lectura anteriormente vistos, entre otros.

El MCER para las lenguas entiende la práctica escrita como un instrumento que propicia la interacción comunicativa, es decir, la comunicación entre dos o más personas. Presenta una tipología de actividades para conseguir una práctica más efectiva de la escritura, introduciendo casos hipotéticos que se encuentran en el mundo real y que pueden ser necesarios en un futuro personal o laboral. Algunos de estos ejemplos de actividades son: completar formularios y cuestionarios; escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos; producir carteles; escribir informes y memorandos; escribir cartas personales o de negocios (MCER; 2002: 64).

Como anteriormente habíamos hecho, el MCER también establece una unión entre la expresión escrita y la interacción escrita. Así, para el primer ámbito, el Marco

establece seis niveles de dominio de una lengua extranjera. Para ello, distingue tres campos de la expresión escrita: expresión escrita en general, escritura creativa e informes y redacciones.

En la siguiente tabla aparecen las escalas descriptivas de la expresión escrita en general (Consejo de Europa, 2002: 64).

C2	Escribes textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribes textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribes textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribes textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal.
A2	Escribes una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero”, “porque”. Escribes frases y oraciones sencillas y aisladas.
A1	Escribes frases y oraciones sencillas y aisladas.

Como para expresión escrita el MCER comprende tres niveles para la interacción escrita; la interacción escrita en general, el escribir cartas y escribir notas, mensajes y formularios. En la tabla pueden apreciarse los descriptores en interacción escrita en general (Consejo de Europa, 2002: 82).

C2	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas tanto de temas abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión. Escribes cartas y notas personales en las que pides o transmites información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que crees importantes.
A2	Escribes notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

En la tabla pueden apreciarse los descriptores en comprensión lectora en general (Consejo de Europa, 2002: 71).

C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Estos niveles constituyen un sistema de evaluación y comparación entre distintas certificaciones académicas de idiomas en diferentes países. El análisis de los descriptores nos ayuda a establecer los objetivos que alcanzar, y, por tanto, aquello que debemos evaluar. Permite leer el descriptor de un nivel y compararlo con el nivel anterior y posteriormente establecer las bases de la enseñanza y evaluación en el aula. Estos niveles son aplicables a la enseñanza de español a inmigrantes también (Puig, 2008: 82).

4. MARCO METODOLÓGICO

Crear una propuesta didáctica que enlace los conocimientos del alumnado magrebí y responda a sus necesidades de comunicación con los centros educativos de sus hijos es uno de los objetivos de este trabajo. Para ser consecuente con esta idea, se ha determinado realizar un análisis de necesidades (Hutchinson y Waters, 1987) a modo de justificación de la existencia de dicha necesidad y también como paso previo a la elaboración de la propuesta didáctica para familias inmigrantes con un corpus específico del ámbito escolar. No obstante, primero se va a abordar el estado de la cuestión del estudio de las necesidades del alumnado.

Por ello, este apartado recoge la metodología empleada para justificar la pertinencia en la realización de esta investigación y posterior presentación de la propuesta didáctica. En otras palabras, se justifica la existencia de la necesidad de realizar dicha propuesta basada en las necesidades de las familias inmigrantes.

4.1. ANÁLISIS DE NECESIDADES

La posibilidad de adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades de los aprendientes en situaciones específicas justifica aplicar la metodología adoptada para la recopilación de información (Navarro Coy M, 2008:570). La recopilación se ha extraído del análisis del estudio de campo, teniendo como objeto averiguar lo que precisan los inmigrantes como futuros usuarios de la lengua, en concreto en la comunicación escrita del ámbito escolar de sus hijos.

4.1. 1. Estado de la cuestión

Existen múltiples definiciones para *necesidades*: para Aguirre Beltrán (2004: 647), “el tipo de requisito determinado por las demandas de la situación meta, lo que el alumno tiene que saber para comunicarse y desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación de comunicación”. En otras palabras, se trata conocer lo que los alumnos saben al inicio y al término del proceso de aprendizaje (Aguirre Beltrán 2004: 647). Para ello, citando a Castellanos Vega (2010: 24), el análisis de necesidades no son solamente objetivos y contenidos, sino métodos, recursos, aptitudes, capacidades, estilos de aprendizaje, experiencias, intereses.

En el mismo sentido Widdowson (1981:2), define necesidad como “los requisitos que plantea una situación de comunicación, esto es, los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que se requieren para desenvolverse efectiva y

eficazmente en una situación concreta” Por ello se debe poner en el centro de decisiones al alumno (García Santa Cecilia 2000: 29).

Para incorporar al alumno en la toma de decisiones debemos plantear la distinción que Hutchinson y Waters (1987:54-64) establecen entre necesidades (*necessities*), carencias (*needs*) y deseos (*wants*) en relación con la situación meta y los requisitos que exige esta situación, así como las necesidades de aprendizaje

Siguiendo esos tres ejes, se pueden establecer *necesidades objetivas*, *carencias objetivas* y *deseos* o *necesidades subjetivas*. Las *necesidades objetivas* son aquellas que se derivan de los datos personales de los alumnos, de su nivel de lengua y del uso que hacen o piensan hacer de ésta, es decir, debe servir para conocer las necesidades de la situación meta y predecir lo que el alumno necesitará hacer. Las *carencias objetivas* son las necesidades particulares de los alumnos, así como lo que ya saben, en otros términos, tendrá como utilidad conocer cuáles son las áreas en las que los alumnos presentan debilidades o fortalezas. Por último, los *deseos* o *necesidades subjetivas* son aquellas relacionadas con los aspectos cognitivos y afectivos, y por consiguiente nos darán a conocer la motivación, actitud y aspiraciones.

A pesar de la anterior clasificación Brindley (1989) distingue entre *necesidades objetivas*, lo que el alumno necesita saber para desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación de comunicación; y *subjetivas* o *deseos*, lo que el alumno quiere o siente que necesita. Es ésta una realidad encontrada durante el análisis realizado, en el cual las madres establecen unos amplios deseos sobre su aprendizaje, a pesar de tener unas necesidades de comunicación urgentes en algunas situaciones concretas.

De igual forma, Berwick (1989) establece el contraste entre *necesidades percibidas*, esto es, las que proceden de hechos y representan la perspectiva externa que puede ser verificada; y las *sentidas*, estos es, necesidades relativas a factores afectivos y cognitivos que representan el punto de vista de la persona implicada en el análisis. Corresponden respectivamente a las necesidades objetivas y subjetivas. Esta apreciación es fundamental en este análisis: la visión durante el análisis realizado fue interpretada de manera diferente por unas personas y por otras, como por ejemplo; la coordinadora de interculturalidad sí percibe un gran interés de los inmigrantes en aprender español mientras en los colegios no lo perciben así.

Cuando se trata con población inmigrante la necesidad de comunicación está por encima de la necesidad de aprendizaje. De ahí que, siguiendo a Hutchinson y Waters (1987), el término *necesidades del alumnado* abarca dos tipos de necesidades:

de aprendizaje y de comunicación, que a su vez se subdividen en lo que necesita para poder desenvolverse en un contexto de la lengua meta, no sabe y por lo tanto carece, cree que necesita o desea aprender (Hutchinson y Waters1987).

4. 1. 2. Análisis de necesidades del grupo meta

Para realizar el estudio de necesidades, se han usado dos de los recursos que Hutchinson y Waters (1987) detalla para tal fin: la entrevista y el cuestionario. Aunque indirectamente una de las técnicas sea la observación por parte de los entrevistados en su labor diaria con los inmigrantes, observaciones que expresan durante la entrevista. A estas observaciones se suma la de la autora de este trabajo en el contacto con las madres árabes durante el voluntariado impartiendo español.

El grupo establecido para realizar la propuesta didáctica, como se ha mencionado, será la población adulta de origen magrebí que vive actualmente en Torrelavega. Por ello, para hacer el estudio de necesidades se han pasado diez encuestas a familias con hijos en edad escolar con el fin de saber sus características personales y sus necesidades en torno a los problemas lingüísticos con el español en el ámbito escolar de sus hijos. Además, se ha preguntado acerca de sus intereses y necesidades en relación a la metodología, estructura y contenidos de los cursos de español.

Por otro lado, se han realizado varias entrevistas a personal funcionario de la zona, con ellas se ha tratado de justificar la idea de que hay un problema de comunicación entre las familias magrebíes y los centros educativos de sus hijos, hecho observado por la autora de esta investigación. Además, se ha intentado establecer las necesidades de ambos colectivos, así como algunos de los factores que lo propician.

Se ha de mencionar que el modelo de entrevista y encuesta es de elaboración propia basado en diversos autores que se detallan más adelante. En consecuencia, sin lugar a duda la información que se detalla a partir de las encuestas y las entrevistas, en ningún caso, es vinculante debido tanto al número de entrevistados como de encuestados.

4.1.3. La entrevista

La finalidad de la entrevista es verificar la necesidad de elaborar una propuesta didáctica sobre una temática tan específica como la comunicación en el ámbito escolar

por parte de las familias inmigrantes. Esta hipótesis está fundamentada en la realización de un voluntariado de quien lleva a cabo la presente propuesta didáctica como profesora de español a inmigrantes en Torrelavega. Por ello, las preguntas han ido encaminadas a verificar dicha hipótesis.

La entrevista es una *conversación con un propósito* (Bingham y Moore 1973). En este caso es individual, con el propósito de investigación y comprobación de la hipótesis de la existencia de una necesidad. Se utiliza un sistema semi-directo o semi-estructurado con preguntas cerradas y otras abiertas dirigidas a recopilar información mayoritariamente cualitativa sobre actitudes, creencias y necesidades sentidas. Como afirma Rodríguez Sutil, (1994: 244) “toda entrevista es una indagación guiada por la teoría”., en este caso las necesidades comunicativas de las familias inmigrantes.

La entrevista individual es una técnica de recopilación de información realizada cara a cara que permite al entrevistador modificar tanto las preguntas como su orden, como de facto así ocurrió. En este caso, siguiendo también a Hutchinson y Waters (1987), se atenderá a necesidades, carencias y deseos, poniendo énfasis en la recopilación de necesidades objetivas.

La elección de las personas entrevistadas se ha realizado de acuerdo al conocimiento o contacto que esas personas tienen con la población inmigrante de Torrelavega. Los entrevistados accedieron fácilmente a realizar la entrevista, en ningún caso fueron presionados.

Para ello se han escogido a cuatro personas de organismos de Torrelavega que están en contacto con las familias árabes: el asesor de lengua del Aula de Dinamización Intercultural (ADI), la coordinadora intercultural del Colegio Mayer, la jefa de estudios del Colegio J M^a Pereda, y de forma conjunta en la Oficina de Interculturalidad Municipal (OMI), la coordinadora y la técnico educativo.

Las preguntas son de elaboración propia, diseñadas a partir de la consulta de diversos autores, como Kvale S (2011) o Galindo Cáceres J (1998), y se estructuran en cuatro bloques diferenciados según el fin de cada pregunta para obtener respuesta a los siguientes aspectos: la existencia de un grupo meta amplio en Torrelavega, el estado actual de la lengua de las familias, la existencia de un problema de comunicación entre las familias y los centros educativos, y, por último, las necesidades específicas en la enseñanza y el aprendizaje de español por parte de los inmigrantes.

El listado de preguntas está diseñado para mantener una entrevista de una duración de unos 10-15 minutos, dando opción en la pregunta final a realizar comentarios o añadir lo que el entrevistado estime oportuno. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué labor desempeña usted con los inmigrantes?
2. ¿Qué dificultades encuentra usted en el ejercicio de sus funciones?
3. ¿Qué tasa de inmigrantes hay en el área de Torrelavega?

A partir de este momento las preguntas serán exclusivamente sobre las familias árabes con las que usted interacciona.

4. ¿Cómo se encuentra el tema de la integración de los inmigrantes? En lo laboral, escolar, social, lingüístico...
5. En términos generales los inmigrantes ¿Qué nivel de español según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas tienen? De usuario básico (A), independiente (B) o competente (C).
6. ¿Qué problemas de comunicación debido a la carencia de conocimientos lingüísticos tienen los inmigrantes en su día a día?
7. ¿Qué destreza lingüística se ve más afectada y cuál menos? Comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita o la interacción.
8. ¿Cree usted que la mayoría de los inmigrantes saben poco español para el tiempo que llevan en España?

Las siguientes preguntas serán en relación a la comunicación de los inmigrantes con los centros educativos:

9. ¿Por qué medio se realizan dichas comunicaciones? Escrito u oral.
10. ¿Qué problemas de comunicación tienen los inmigrantes con los centros educativos? ¿Qué necesidades demandan las familias?
11. ¿Cómo cree que se puede subsanar esa necesidad o problemática?
12. ¿De qué ayuda o recursos disponen las familias para poder comunicarse con el centro educativo?
13. ¿Qué otros recursos se les podrían ofrecer?

14. ¿Existe alguna formación en materia lingüística para los inmigrantes en la zona? ¿Gratuita o de pago? ¿Es español general o específico para inmigrantes?
15. Las familias que exponen su necesidad de aprender español ¿Qué motivaciones, necesidades o intereses detallan?
16. Atendiendo a las necesidades de los inmigrantes ¿Qué contenidos son los más demandados por los inmigrantes?
17. En relación a la metodología y estructura de los cursos. ¿Qué demandan los inmigrantes?
18. Quiere usted añadir alguna cosa en relación a la necesidad de comunicación entre las familias inmigrantes y los centros educativos.

La pregunta 9 solamente se realizó a los centros educativos; las preguntas 16 y 17 no se realizaron ya que previamente declararon desconocer las respuestas.

4.1.4. El cuestionario

Pasar un cuestionario no es en sí mismo una investigación. El cuestionario solamente es un instrumento, una herramienta para recolectar datos con la finalidad de utilizarlos en una investigación (Martínez, 2002). El cuestionario sirve para obtener datos cuantitativos y al mismo tiempo poder contrastar la información obtenida en las entrevistas. Consiste en un conjunto de preguntas de carácter personal y otras más subjetivas que nos proporcionan información sobre actitudes, motivación y análisis de necesidades (Richards *et al.*, 1997).

Las preguntas se han redactado según las fases de elaboración del cuestionario extraídas del Martínez (2002). El cuestionario tiene dos partes bien diferenciadas: la primera presenta preguntas cerradas y consideradas más fáciles por ser de carácter personal; la segunda contiene preguntas abiertas y específicas.

Se considera que un cuestionario redactado en español para inmigrantes árabes puede ser difícil de realizar debido a los problemas lingüísticos, pero han sido ayudadas por Amed, quien hablaba las dos lenguas traduciendo oralmente las preguntas en el momento de realizarlo. Como en algunas de las respuestas se deben explicar los porqués, esas respuestas las transcribe Amed citando a las madres debido a la dificultad que encuentran algunas para hacerlo ellas mismas.

Siguiendo la distinción de Hutchinson y Waters (1987), se han extraído las necesidades, tanto *objetivas* como *subjetivas*, y se han dejado de lado las carencias; para ello se *ha* utilizando el instrumento de la encuesta. Como Richterich (1977) afirma, esas necesidades son aquellas que se derivan de las condiciones sociales, culturales y educativas, es decir, país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.; también del nivel de competencia en la nueva lengua , como, las habilidades comunicativas, la capacidad de desenvolverse en las distintas destrezas, etc.; y, finalmente, de las necesidades de uso de la lengua y los objetivos de comunicación que se plantean en cualquier ámbito, bien sea personal, profesional, académico, etc.

Una vez establecida la fundamentación metodológica pasamos a elaborar la propuesta didáctica para resolver algunas de las necesidades vistas en el estudio de campo, como presentamos a continuación.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para cumplir con los objetivos de este trabajo, se desarrollará a continuación la aplicación práctica enmarcada en un curso de español específico. Para ello, primero se establecerá el perfil y las necesidades del grupo meta, madres árabes, mediante el análisis de las entrevistas y las encuestas que se han realizado.

5.1. PERFIL Y NECESIDADES DEL GRUPO META

5.1. 1. Análisis de la entrevista

A continuación se detallan fragmentos de las entrevistas que son relevantes en la justificación de la problemática de comunicación entre los colegios y las familias, y por consiguiente, la necesidad de una propuesta didáctica para subsanar dicho problema. Además, determinaremos algunas de las características del las madres árabes.

Se recuerda que las entrevistas se realizaron a cuatro personas de organismos de Torrelavega que están en contacto con las familias árabes: al asesor de lengua del Aula de Dinamización Intercultural (ADI), a la coordinadora de intercultural del Colegio Mayer, a la jefa de estudios del Colegio J M^a Pereda, y de forma conjunta en la Oficina de Interculturalidad Municipal (OMI) a la coordinadora y la técnico educativo.

El desglose de la entrevista se hace en cuatro bloques: la existencia de un grupo meta amplio, el estado actual de la lengua de las familias, la existencia de un problema de comunicación entre las familias y los centros educativos, y por último las necesidades en la enseñanza y el aprendizaje de español por parte de los inmigrantes.

En primer lugar, se ha tratado de establecer que existe un grupo meta abundante en el área. La coordinadora de interculturalidad del ayuntamiento apunta lo siguiente:

“los datos de padrón no son fiables, tanto por movilidad de los inmigrantes, como por la ausencia de pasaporte en los inmigrantes ilegales. Solamente los inmigrantes legales están registrados, por lo que las cifras son orientativas. La población magrebi es la más numerosa, fue la primera que se instaló en la ciudad hace 20 años, primero los varones que luego han ido reagrupando a la familia”

En el mismo sentido las entrevistas en los colegios refutan la existencia de un grupo amplio de inmigrantes, sobre todo magrebíes. El colegio Mayer tiene “un 68% de alumnos inmigrantes, sin contar los que ya disponen de DNI español pero sus familias son inmigrantes, de esa tasa un 30% son de origen magrebi”. El colegio J M^a Pereda tiene “un 18% de magrebíes de un total de 38%”.

En segundo lugar, para saber el estado actual de la lengua de las familias árabes, es decir, las necesidades objetivas, se ha preguntado acerca de la estimación del nivel de lengua según el MCER. La técnico educativo de la OMI determina “una gran variedad de niveles, existen incluso extremos como las personas sin alfabetizar en su propia lengua”. La coordinadora del colegio Mayer expresa que “las familias tienen un nivel de lengua básico que les permite defenderse en el día a día, pero no poseen un conocimiento culto y específico como para entender documentación escolar o una noticia”. El asesor del ADI tiene la noción de que “las familias tienen un nivel de usuario básico dependiendo del núcleo, es decir, las mujeres que no trabajan y están en el hogar que sin duda lo tienen más bajo”. La jefa de estudios del colegio J M^a Pereda tajantemente expresa que las familias poseen “un nivel muy muy básico de lengua”.

Siguiendo el tema lingüístico, se hace una introspección acerca de las destrezas menos desarrolladas o que presentan más dificultades para los inmigrantes. En el colegio J M^a Pereda se detalla que “la destreza escrita y la comprensión lectora son las menos desarrolladas”. Por su parte en el ADI se estima que “la producción es

más difícil para los inmigrantes que la comprensión”. En la OMI se cree que “la comprensión oral y escrita están más afectadas”.

En tercer lugar, se detallan los problemas de comunicación de las familias con los centros educativos debido a su déficit lingüístico. En palabras de la coordinadora de interculturalidad del colegio Mayer:

hay problemas lingüísticos con las familias, pero se procura subsanar, bien sea hablando más despacio, recurriendo a otros niños del centro, también las familias vienen con alguien que les ayude a entenderlo. Así se va saliendo del paso. En caso extremo de familias que no conocen a nadie, se recurre a intérpretes, pero generalmente se consigue con niños u otras familias del centro.

El colegio J M^a Pereda expresa el tipo de comunicación que se practica:

las comunicaciones con las familias se hacen oralmente disponiendo de un auxiliar de lengua de origen (ALO) que nos ayuda. También nos comunicamos mediante circulares escritas tanto en español como en árabe. A pesar de ello si no se entiende se recurre al ALO o a la mediadora en lengua árabe.

En la OMI, la técnico educativo detalla desconocer los problemas de comunicación entre las familias y los colegios, pero expresa haber ayudado a sus alumnas a entender las circulares escolares, explicando o traduciendo la información de las mismas. El asesor educativo del ADI expresa que “las familias inmigrantes tienen las mismas necesidades que cualquier familia,” es decir, quieren saber qué está pasando con sus hijos en el colegio, quieren ayudarles en las tareas escolares y tienen dificultades en comprender las circulares escolares.

En cuarto lugar, se indaga sobre el medio para resolver los problemas lingüísticos especificados en los puntos anteriores, es decir, la existencia de cursos de español en el área de Torrelavega, y sobre los deseos y motivaciones de las familias para aprender español.

En las respuestas dadas por los entrevistados a la pregunta sobre la existencia de centros donde se imparten clases de español en Torrelavega, se resume en la existencia de los siguientes programas en diversos organismos gratuitos: la Cruz Roja imparte clases a sus residentes en el centro, el ADI en conjunto con el colegio J M^a Pereda por medio de un voluntariado ofrece clases de español a las madres árabes, el ayuntamiento ofrece alfabetización e iniciación en su sede de la OMI y finalmente la

Consejería de Educación a través de la Escuela de Adultos ofrece varios niveles de español.

Las motivaciones que las familias expresan para aprender español según la técnico educativo de la OMI son las siguientes:

saber desenvolverse en la vida diaria, pues, por ejemplo, búsqueda de empleo básicamente, desenvolverse para hacer un currículum, poder trabajar, entenderse con el médico, entender lo que son las facturas, un contrato de alquiler, para lo más básico, cosas del día a día.

Resumimos tres ideas fundamentales: en el área de Torrelavega existe un gran número de inmigrantes, sobre todo de origen árabe; actualmente ese grupo tiene un nivel de usuario básico según el MCER; y finalmente se verifica que este grupo tiene problemas de comunicación con los centros educativos de sus hijos.

5.1.2. Análisis del cuestionario

A continuación se detallan los datos extraídos de los cuestionarios que son relevantes para explicar el problema de comunicación entre los colegios y las familias, y por consiguiente la necesidad de una propuesta didáctica para subsanar dicho problema. Además, determinaremos algunas de las características de las madres árabes.

Se recuerda que se pasó el cuestionario a 10 madres para indagar en sus datos personales. En relación al país de procedencia, un 90% son de Marruecos y un 10% de Argel. Con una edad comprendida entre los 24 y los 38 años; todas ellas afirman saber árabe, un 60% también bereber. Solamente un 20% afirma saber otra lengua, una francés y otra inglés. En cuanto a formación, ninguna tiene estudios superiores, solamente una expresa haber realizado el equivalente a nuestro bachillerato. Todas ellas tienen más de un hijo, hasta máximo 5, todos ellos menores de 18 años. En relación con la profesión, detallan ser amas de casa un 60%, cocineras un 20% y limpiadoras un 20%. Todas ellas llevan en España más de 2 años y medio, quien más 7 años.

En el campo lingüístico, el 100% estima que tiene un nivel de español bajo, lo que se corresponde con el de un usuario básico (nivel A1-A2) según el MCER. A la cuestión sobre en qué destreza tienen más dificultades, no hay unanimidad. Por ejemplo, una expone que escribir “porque lo hago menos”, otra también dice que

escribir “porque no sé cómo se escriben las palabras en español”. Un 30% expresa que leer “porque tienen un vocabulario muy difícil”, mencionando una de ellas los “papeles del paro” (Servicio de Empleo Público Estatal-SEPE). Un 30% expone que “los españoles hablan muy rápido” por lo que la comprensión auditiva es un hándicap para ellas. El otro 20% expone que hablar.

Todas ellas han acudido a clases de español en distintos lugares: Cruz Roja, Oficina Municipal de Interculturalidad de Torrelavega (OMI) y el voluntariado del Aula de Dinamización Intercultural (ADI), que fue impartido por estudiantes del Máster ELE del CIESE Comillas y quien escribe este trabajo. En lo relativo a los problemas que tienen en las clases de español, detallan, por ejemplo, el tiempo para hacer deberes y para acudir a las clases debido al cuidado de los hijos, o los contenidos, que no les son de interés.

El 100% expresa la necesidad de aprender más español. Por ejemplo, sobre la pregunta nº 13 ¿Tienes problemas para entenderte con el colegio de tus hijos?, todas expresan que sí tienen problemas de comprensión, y una de ellas afirma que necesita aprender español “para entender las cosas del colegio y ayudar a mis hijos”; otra expone que “para no llevar un traductor conmigo y poder hacer las cosas sola”.

Sobre qué cosas necesitan o quieren aprender en clase de español, detallan que precisan cosas sobre la nacionalidad (se refieren a las posibles preguntas que se hacen a quienes solicitan la nacionalidad española), el papeleo con las administraciones, el léxico médico y del trabajo.

Como conclusión, se confirma que existe un grupo meta uniforme que tiene un nivel de dominio de la lengua básico; se refuerza la hipótesis de que este grupo tiene problemas de comunicación con los centros educativos de sus hijos y que tienen motivaciones especiales para aprender español, por ejemplo, para lograr independencia personal o para ayudar a sus hijos.

Establecidas estas características pasamos a elaborar la propuesta didáctica para resolver esas necesidades.

5.2. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ESCRITAS

5.2.1. Consideraciones previas

Esta propuesta didáctica quiere crear un curso de español específico con la temática del ámbito educativo para madres inmigrantes árabes, Será una guía para el

profesorado y no unos materiales para el alumno. El profesor desempeñara un papel fundamental, como hemos visto, adaptando y teniendo en cuenta las características del grupo meta. Establecemos que el nivel de partida del grupo es de usuario básico (A1-A2) con un nivel educativo básico también.

Como el objetivo es la comunicación adecuada entre el colegio y sus familias, los contenidos que tratar son extraídos de material auténtico; boletines de notas, circulares, notas entre padres y profesores. Esta tipología textual en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se enmarca desde el nivel A1 según la lista de géneros de transmisión escrita, tanto en la recepción como en la producción. Es decir, los textos que vamos a usar para la propuesta son formularios e informes breves sobre cuestiones familiares.

Aunque el PCIC establece que este tipo de textos son de nivel A, algunos de los contenidos que incluyen son de otros niveles. Por ello debe tratarse específicamente.

Es evidente, como hemos visto, que para escribir hay que leer, por ello algunas de las actividades desarrollarán esa competencia lectora, aunque la finalidad es el desarrollo de la producción escrita.

Por otro lado, al no desarrollar todas las destrezas e intentar hacer actividades útiles y de rápido desarrollo no se establecerán todos los pasos de secuenciación de las actividades.

Para el desarrollo de todas las actividades se parte de una tarea para la escritura.

5.2.2. Actividades

Circulares para comprender

El profesor antes de entregar las circulares debe indagar sobre las ideas previas que se tienen sobre las circulares escolares, ¿qué es una circular? ¿has visto alguna? ¿para qué sirve? ¿qué estructura tiene?

A continuación se expondrán los objetivos de estas actividades. Las cuales son la comprensión de las circulares a través de distintas actividades.

En una primera lectura se intentará hacer una comprensión general, sacando la idea principal de la circular.

La segunda lectura será para subrayar las palabras desconocidas, ya que hay algunos términos muy específicos además del léxico y las estructuras gramaticales que se desconocen. Posteriormente, para resolver esas dudas se dispondrán en grupos, así en equipo trataran de hacer una comprensión total.

Después, se hará una puesta en común de la idea general de las circulares y explicando el léxico de las mismas. Por ejemplo, siglas como “PIPO”, “AMPA”, “PREC” o “AMAT”. También explicar el significado de “Orden EDU/34/2011” y el recurso “Educantabria”, entre otros. Quizá sea necesario hacer un repaso de las horas, días y meses.

En una tercera lectura se hará una comprensión detallada. Para ello se les ayudará de preguntas dirigidas por el profesor al grupo. Esas preguntas se harán circular por circular, serán de verdadero o falso.

Una vez comprendidos los detalles del texto, si se desea, se realizarán actividades para trabajar las horas, los días de la semana.

Circular 1

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

Los próximos días 30 de abril y 1 de mayo -lunes y martes-**los alumnos no tendrán clase** (Orden EDU/34/2011, de 25 de abril, por la que se establece el calendario escolar del curso 2011/2012 para los centros docentes no universitarios).

Reciban un cordial saludo:

El Director.

Circular 2

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

A partir del **viernes 1 de junio** comenzamos con el **horario de verano**, de **9:00 a 12:30** horas.

En este mes **dejan de funcionar** el **comedor escolar**, **los talleres PIPO** y el **PREC**.

Reciban un cordial saludo:

El Director

Circular 3

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

Les rogaríamos que, si no van a necesitar los libros de texto viejos, los dejen en la sede del AMPA para que sean utilizados por alumnos que los necesiten.

Atentamente:

El AMPA

Circular 4

PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

Ya están en la web de Educantabria los informes de la Evaluación de Diagnóstico del curso 2011/12. Esta información estará disponible mediante usuario y contraseña personalizada que les facilitaremos en la Dirección del centro:

Acceso Servicios Web Educantabria – Evaluación (Usuario y Contraseña para acceder)

Si desean más información, les atendemos en Dirección.

Atentamente:

El Director

Circular 5

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

El próximo **miércoles 5 de diciembre**, a las **20:00 horas** (los ganadores deben estar antes de las 19:30 horas), en el salón de actos de la **Cámara de Comercio e Industria** de Torrelavega se entregarán los **premios del concurso de dibujo AMAT** en los que su hija es uno de los seleccionados.

Reciban un cordial saludo:

El Director

Circular 6

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

El **AMPA** del colegio les informa que el **Cross Escolar** ha sido aplazado al domingo **14 de abril** debido a cambios en el calendario de la Federación de Atletismo.

Un saludo:

Circular 7

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

Les recuerdo que los alumnos deben ser **puntuales** a la entrada al centro. La puerta se abre a las 8:50 horas y se cierra a las 9:00 horas. **Si un alumno llega tarde debe traer un justificante** – médico en caso asistir a consulta o de los padres o tutores indicando la causa – y **se le dejará entrar a la siguiente hora** para no interrumpir las clases.

Atentamente:

El Director

NOTA: Últimamente están llegando tarde con cierta frecuencia y no traen ningún justificante.

Circular 8

NOTA INFORMATIVA PARA LOS PADRES DE ALUMNOS

Estimados/as padres y madres de alumnos:

Se adjunta el MATERIAL ESCOLAR PARA EL CURSO 2014-2015 EDUCACIÓN INFANTIL

- Paquete de cartulinas blancas DINA-4
- Paquete de cartulinas de colores DINA-4
- 5 gomas de Milan
- 5 pegamentos de barra
- 3 botes de cola
- 2 cajas de pinturas de Plastidecor de 24 colores
- 1 bote de tempera de color rosa
- 1 tijeras
- 2 lápices triangulares

Atentamente:

El Director

Se expondrán los objetivos de estas actividades. Las cuales son la comprensión de las circulares y posterior elaboración de una respuesta.

En una primera lectura se intentará hacer una comprensión general, sacando la idea principal de la qué se pide.

La segunda lectura será una comprensión detallada. Después, se hará una puesta en común detallando el fin de la circular y sus especificaciones. Para ello se les ayudará de preguntas dirigidas por el profesor al grupo. Esas preguntas serán la elaboración de una respuesta verbalmente.

Para empezar el proceso de escritura se les instará a responder a las circulares. Durante el mismo el profesor verificará que la respuesta es acorde a la comprensión de la circular.

Circular 9

<p>Estimados padres/madres:</p> <p>Les Informamos de que para el próximo curso vamos a encargar para los alumnos agendas escolares personalizadas con escudo, fotos y datos del colegio. El coste de las mismas es de 2,20 Euros. Para saber el número de agendas que vamos a pedir necesitamos que a lo largo de esta semana rellenen este papel y traigan el dinero al AMPA Del lunes 19 al viernes 23 de mayo en horario de 9:00 a 10:00 o a Dirección de 14:00 a 15:00.</p> <p style="text-align: center;">La Jefa de Estudios</p> <p>-----</p> <p>Yo.....padre/madre de alumno/a de Curso de Educación primaria. SI/NO quiero la agenda escolar para el curso 2014/15 y hago entrega de 2,20 Euros.</p> <p>Torrelavega de de 2014.</p> <p style="text-align: center;">Firmado:.....</p>
--

Circular 10

Estimadas familias:

El próximo viernes día 22 de mayo haremos la excursión de fin de curso a Pesquera a visitar el centro de interpretación "Los caminos de la harina". El AMPA en colaboración con el colegio ha elaborado un proyecto solicitando una subvención para poder realizar dicha salida.

La Consejería de Medio Ambiente ha aprobado el proyecto casi en su totalidad y el centro se hará cargo del transporte con el dinero aportado por las familias para el material escolar.(40 céntimos por niño).

- El alumnado de Educación infantil acudirá al centro a las 9:00. A las 10:30 les recogerá un autobús que les llevará hasta Pesquera. Regresarán al colegio de Infantil sobre las 16:00 donde serán recogidos por sus padres o tutores.
- El alumnado de Educación primaria entrará al colegio a las 9:00. A las 9:30 les recogerá un Torrebús que les llevará hasta la estación de Viérnoles. Allí cogerán el tren hasta Pesquera. La vuelta será en autobús y llegarán al colegio de primaria sobre las 17:00 donde serán recogidos por sus padres o tutores.
- Los alumnos fijos de comedor tienen derecho a un picnic que se solicitará desde el centro, por lo que no tienen que traer comida.

D./D^acon
DNI.....como padre/madre, del alumno/a
.....del curso..... de Infantil/
primaria. Autorizo a mi hijo/a a realizar la salida escolar a Pesquera el día 22 de mayo.

Fecha y firma:

NOTA: Entregar al tutor

Circular 11

Hola familias:

Los días 11 y 12 de diciembre, los alumnos de Educación Infantil y del 1^{er} ciclo de Primaria vamos a realizar los tradicionales talleres de Navidad. Se desarrollarán de las 9 a las 11h de la mañana. Las familias estáis invitadas a participar y colaborar en dichos talleres.

Para poder ir organizando dichos talleres, las personas que estéis interesadas en participar apuntaros a continuación (**hasta el día 9**), podéis participar uno o ambos días. Gracias.

Las tutoras

Nombre:

Deseo participar:

Miércoles 11 de Diciembre. SI NO

Jueves 12 de Diciembre. SI NO

Miércoles 11 y Jueves 12 de Diciembre. SI NO

Circular 12

Estimados padres/madres:

Se va a realizar un programa de aprendizaje cooperativo con los niños de 1º y 2º de primaria. Los padres que quieran colaborar marquen con una X en los huecos en blanco los días y las horas en las que podrían venir a la clase de sus hijos para organizar los grupos.

NOMBRE DEL ALUMNO:-----

	L	M	M	J	V
9:00/10:00					
10:00/11:00					
11:00/12:00					
12:00/12:30					
12:30/13:15					
13:15/14:00					

Boletín de notas(ver anexo)

El profesor antes de entregar los boletines debe indagar sobre las ideas previas que se tienen sobre las mismas, ¿qué son las notas? ¿has visto alguna? ¿para qué sirve? ¿qué estructura tiene?.

Se preguntará acerca de las asignaturas y conocimientos se imparten en la escuela, mediante una lluvia de ideas.

A continuación se expondrán los objetivos de estas actividades. Las cuales son la comprensión de las notas.

En una primera lectura se intentará hacer una comprensión general. Se explicará la estructura y las partes del boletín para una mejor comprensión

La segunda lectura será para subrayar las palabras desconocidas, ya que hay algunos términos muy específicos además del léxico y las estructuras gramaticales que se desconocen. Posteriormente, para resolver esas dudas se dispondrán en grupos, así en equipo trataran de hacer una comprensión total.

Después, se hará una puesta en común explicando el léxico no conocido, además de las siglas.

En una tercera lectura se hará una comprensión detallada. Para ello se les ayudará de preguntas dirigidas por el profesor al grupo. Una vez comprendidos los detalles del texto, si se desea, se realizarán actividades para trabajar los conocimientos de cada disciplina.

Notas de agenda escaneada (ver anexo)

Se expondrán los objetivos de estas actividades. Las cuales son la comprensión de las notas y posterior elaboración de una respuesta a las mismas.

En una primera actividad se les dan las notas, tanto del colegio como de los padres. Se les pregunta si saben qué es, para qué sirve y que estructura sigue, resolviendo esas cuestiones.

En una segunda actividad, se les propone responder a las notas poniéndose en el papel de padres y profesores respectivamente. En este momento se hará énfasis en la estructura y el cuidado del lenguaje.

Para la corrección del escrito, las respuestas serán intercambiadas y corregidas por el compañero. Aunque, posteriormente lo realizará el profesor.

Para el desarrollo de la escritura se propone una actividad más abierta. La elaboración de varias notas sobre sus hijos para el colegio. Notas que una vez corregidas por el profesor serán devueltas para elaborar una respuesta esta vez desde el punto de vista del profesor. Durante el proceso se explicará como planificar, redactar y revisar los escritos.

Finalmente, se explicará el lenguaje empleado, junto con los bloques léxicos de las notas.

6. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones, las cuales son producto de la reflexión sobre los aspectos estudiados a lo largo de la investigación.

Este trabajo tenía como objeto aportar una visión general de la enseñanza de español a inmigrantes. Focalizada en la expresión escrita y la comprensión lectora en relación con materiales auténticos. Teniendo como finalidad elaborar una propuesta didáctica, cuya temática se enmarque en un curso para fines específicos para familias inmigrantes alfabetizadas con hijos en contexto educativo.

Para ello se partía de la hipótesis de la existencia de un problema de comunicación entre las familias árabes y los colegios donde asisten sus hijos. Este punto de partida ha sido estudiado mediante entrevistas y cuestionarios a las familias, los centros educativos y personal funcionario próximo a ambos colectivos, con el fin de hacer un estudio de necesidades. Durante la realización de dicho estudio se han extraído las siguientes conclusiones.

En primer lugar, respondiendo al primer objetivo de este trabajo se ha verificado la existencia de un problema comunicativo entre las familias inmigrantes y los colegios, lo cual ha sido refutado por todos los encuestados y entrevistados. De ahí, se deduce la importancia e interés que tiene esta investigación.

Durante el proceso de verificación se ha podido constatar algunos de los factores que provocan ese problema. Uno de ellos es el bajo nivel educativo de las madres y por consiguiente, la carencia de estrategias de aprendizaje para la lengua. Otro, es la dificultad para acudir a clases de español bien sea por el trabajo o el cuidado de los hijos. Ello se debe a que la metodología empleada ha sido la adecuada para llegar al fin de la investigación, tanto las entrevistas como los cuestionarios han dado respuestas útiles a la investigación.

En segundo lugar, se han establecido algunas de las necesidades lingüísticas de las familias en relación a la comunicación con los centros educativos. La principal necesidad es la carencia de un dominio de las destrezas escritas, puesto que el colegio se sirve de circulares principalmente en sus comunicaciones con las familias. Sin embargo, se ha constatado que no todas las madres tienen una carencia igualitaria en las destrezas, al menos según su propia percepción. Aunque, se establece la premisa de que producir es más complicado que comprender.

En tercer lugar está la elaboración de la propuesta didáctica, respondiendo a los dos últimos objetivos de este trabajo. En la propuesta se han empleado materiales auténticos procedentes de colegios, en la selección realizada se detallan unas muestras representativas de cada tipo. Sin embargo, decir que en las notas de las agendas la caligrafía tanto de la profesora como de la madre no son las mejores para emplearlas como modelos. A la hora de realizar las actividades y también en el marco teórico se ha hecho hincapié en la expresión escrita más que en la comprensión lectora. Ello se debe a la premisa “para escribir hay que saber leer”, cuestión que hay que potenciar y no dar por hecho.

Por otro lado destacar la falta de investigaciones acerca de la enseñanza de las destrezas escritas a inmigrantes alfabetizados, y la abundancia de las mismas para la iniciación en la lectoescritura.

Por consiguiente e intentando unir todos los aspectos que han dado pie a llevar a cabo esta investigación, cabe destacar la idea de que existe un grupo meta con necesidades lingüísticas especiales. Para ello es necesario elaborar un curso para fines específicos que abarque dicha necesidad.

Así, se puede concluir que la elaboración de la propuesta didáctica sirve para dar respuesta a una necesidad lingüística. Además, puede ser utilizada por otros profesionales de la enseñanza a inmigrantes. . De ahí, la necesaria y constante investigación en este campo de la enseñanza de español a inmigrantes para proseguir desarrollando la importancia y riqueza del español como lengua extranjera

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, B. (2004): «*La enseñanza del español con fines profesionales*», Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Bereiter C. y Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J, Erlbaum.
- Berwick, R. (1989): «*Needs assessment in Language Programming: from Theory to Practice*» en R.K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 48-62
- Bingham W.V. y MOORE, B.V (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid, Rialp.
- Brindley , G. (1989): *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. Sydney. National Centre for English teaching.
- Cabré, T. (1993). *La terminología. teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Cabré, M. y Gómez de Enterría J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid. Arco / Libros.
- Castellanos, I (2010): «*Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos*». MarcoELE [en línea]: Documento disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
- Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [En línea]. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Diccionario de términos clave de ELE* Centro Virtual Cervantes. En: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

- Eguiluz, J.; de Vega, C. M. (1996). "Criterios para la evaluación de la producción escrita." En: *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Galindo J (1998). *Técnicas de investigación en sociedad cultura y comunicación*. México. Pearson.
- García, M. (1994). "Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas". En *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 3 (Reale), Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.
- García Santa-Cecilia, A (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/libros.
- Gray, J. Citado en Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. D. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Hernández M. y Villalba F. (2003): "Análisis de las necesidades lingüísticas requeridas en el servicio doméstico en España". En GRÜNHAGE-MONETTI et ali. *Odysseus. Second Language at the workplace: Language needs of migrant workers: organizing language learning for the vocational/workplace contex*. Strasburg. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing
- Hernandez, M. y Villalba, F (2005): "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". En: *Glosas Didácticas*
[Http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf)
- Hutchinson, T. y Waters A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge university press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- Jordan, R. (1997): *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Marina J.A. y de la Válgoma (2007). *La magia de escribir*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Monné, P. (1998): "La escritura y su aprendizaje", A: Mendoza (coord. *Conceptos clave en didáctica-de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE, Horsori, 155-168.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Navarro Coy, M, (2008). *Los programas de inglés con fines específicos en el contexto universitario: una aproximación a las demandas del mercado laboral*. Murcia, Congreso nacional de lingüística aplicada
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.
- Puig, F. (2008), «El Marco Común de Referencia, el Portfolio de las Lenguas y la evaluación en el aula», marcoELE, 7: 78-91
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- Richterich, R., y J. L. Chancerel (1977/80). *Identifying Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press
- Rodríguez, C. (1994): "La entrevista psicológica" en *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis Psicología.
- Ruiz Fajardo G. (S. F.). En:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/ruiz01.htm

- Soto Aranda, B. (2001). *“La enseñanza de e/l2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas con fines específicos”*. En: *Perspectivas recientes sobre el discurso*. Ana I. Moreno y Cera Colwell (edits.). León, AESLA.
- Wells, G. (1987) *“Aprendices en el dominio de la lengua escrita”*. En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid. Visor-Aprendizaje / MEC.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (1994): *«Inmigración y educación»* En Cuadernos de Pedagogía, diciembre 1994, n.º 231.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2009): *«Los programas de L2 para adultos inmigrantes.»* en *La Evaluación en la Enseñanza de Segundas Lenguas*. En: *Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de L2 a Inmigrantes*. González las, C. Port Royal.
- Widdowson, H. G. (1981):*“ English for Specific Purposes: criteria for course design”* *English for Academical and Techn cal Purposes* Eds. L. Selinker, E. Tarone y V. Hanzeli. Rowley, Mass. : Newbury House.

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	1º	2º	3º
Emplea el nuevo vocabulario en situaciones de comunicación.	X		
Pronuncia las palabras con una correcta articulación.	X		
Se expresa con oraciones que tienen una estructura y entonación adecuadas.	X		
Participa en las conversaciones respetando el turno de palabra.	X		
Escucha con atención en las diferentes situaciones del aula.	X		
Comprende lo que se cuenta en clase.	X		
Es capaz de expresar a los demás sus vivencias.	X		
Lee palabras significativas de los proyectos trabajados.		X	
Escribe palabras significativas de los proyectos trabajados.	X		
Realiza los trazos propuestos de forma correcta.	X		
Realiza las grafías de las vocales y consonantes trabajadas en letra mayúscula y minúscula.	X		
Aplica algunas técnicas plásticas (punteado, recortado, picado, pegado, dibujo, pintura y modelado) en composiciones personales.	X		
Representa por medio del dibujo sus vivencias reales o imaginarias.	X		
Progresas en las habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías.	X		
Disfruta con las actividades informáticas.	X		
Va adquiriendo algunas nociones básicas relacionadas con las cualidades del sonido.	X		
Conoce y discrimina los sonidos que puede producir con su cuerpo, con objetos y algunos instrumentos.	X		
Se expresa a través de juego corporal y dramático		X	
Interpreta canciones y se mueve al ritmo de la música.	X		

LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	1º	2º	3º
Comprende conceptos sencillos en lengua extranjera.	X		
Expresa con claridad palabras en lengua extranjera adecuadas a su nivel.	X		
Muestra una actitud positiva ante el aprendizaje del inglés.	X		
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO			
Observa y explica cuáles son las características del invierno en su entorno.	X		
Conoce, valora y participa en la fiesta de Carnaval.	X		
Conoce las siguientes figuras geométricas: prisma, esfera, cilindro, cono y pirámide.	X		
Asocia los ordinales a las posiciones correspondientes.		X	
Continúa una serie lógica estableciendo cuál es su criterio.	X		
Asocia los números del 0 al 10 a la cantidad correspondiente.	X		
Escribe los números del 0 al 10.	X		
Dibuja círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos.	X		
Identifica las nociones temporales: antes/ahora/después. Ayer/hoy/mañana.	X		
Reconoce las siguientes magnitudes: lleno/vacío, pesado/ligero. Grueso/delgado	X		
Reconoce, sitúa un objeto: antes de... y después de...	X		
Conoce las características de los deportes y los beneficios en la salud.	X		

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL			
	A	D	N
Reconoce, localiza y nombra las partes del cuerpo humano y sus detalles	X		
Expresa sus sentimientos y vivencias verbal y corporalmente		X	
Ha adquirido hábitos básicos para cuidar su salud.	X		
Tiene iniciativa para comenzar las tareas.	X		
Termina las actividades en el tiempo acordado.	X		
Recoge los materiales después de realizar sus trabajos.	X		
Cuida el material del aula.	X		
Dibuja el cuerpo completo con sus detalles.	X		
Aplica adecuadamente la coordinación óculo-manual en actividades de motricidad fina.	X		
Progresas en el desarrollo motor a través de las actividades psicomotrices.		X	
Utiliza las formas habituales de trato con los demás: saludos, pedir las cosas por favor, dar las gracias.	X		
Procura que la calidad de sus trabajos sea buena.	X		
Cumple las normas de clase.	X		
Respetas a sus compañeros y comparte con los demás.	X		

A: Adquirido

D: En desarrollo

N: Necesita mejorar

OBSERVACIONES:
 Progresas en su aprendizaje, es constante, responsable y se esfuerza mucho en sus trabajos. Su comportamiento es excelente, pero todavía se muestra algo retraída en determinadas situaciones.

1 miércoles

Sta. Teresa del Niño Jesús
Patrona de las misiones

Raúl tiene que comprar el libro de matemáticas, cuanto antes.

Por favor, gracias

2 jueves

Sos. Angeles Custodios y aniversario del Colegio

Hola Estela, no sabemos que todavía no lo tenía. Ya lo hemos pedido.
Gracias

3 viernes

San Francisco de Borja,
Primer Viernes de mes

6 lunes

San Bruno, fcl

V

26 **lunes**

San Timoteo y San Tito

V

27 **martes**

Santa Ángela de Merici

V

28 **miércoles**

Santo Tomás de Aquino

V

29 **jueves**

San Julián el Hospitiero

Estela, mamá Raúl tiene médico a las 9:45. Lo llevaremos al Terminar Socios

6 viernes

Primer Viernes de mes

Paul hoy ha estado insportable.
No ha obedecido ni ha hecho
las tareas. Hablen con él.
Gracias

9 lunes

Santa Apolonia

Esta visto mucho el comportamiento
del niño. Está muy celoso de
su hermana. Ya hemos hablado
con él.

10 martes

Santa Escolástica

V

11 miércoles

Nuestra Señora de Lourdes

V

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad 2. Edad

3. Lengua materna 3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos 7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad 2. Edad

3. Lengua materna 3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos 7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo Medio Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí No ¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo

Medio

Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años

Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí

No

¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?

1. Nacionalidad

2. Edad

3. Lengua materna

3. Dialecto

4. Otros idiomas: Inglés, francés, otros

5. Profesión y/o formación

6. Hijos

7. Edades de los hijos

8. Nivel de español: Bajo

Medio

Alto

9. ¿Cuánto hace que estás en España? Años

Meses

10. ¿En qué tienes más dificultades? Leer, escribir, escuchar, hablar o interaccionar.

11. ¿Has ido a clases de español? Sí

No

¿Dónde?

12. ¿Qué problemas tienes en clase de español? Horario, contenidos, metodología.

13. ¿Tienes problemas para entenderte en el colegio de tus hijos? ¿Cuáles?

14. ¿Necesitas aprender más español? ¿Por qué?

15. ¿Qué cosas quieres/necesitas aprender en clase de español?