



La enseñanza del español a inmigrantes adultos*

Isabel García Parejo



Introducción

Hablar de *enseñanza del español a inmigrantes* nos remite, en primer lugar, a un *contexto social* determinado, el que se deriva de la construcción de estados cualitativa y cuantitativamente más multiculturales y heterogéneos. En segundo lugar, nos remite a las *actuaciones de carácter político y social* generadas para dar respuesta a las demandas provocadas por esta nueva realidad. Si bien el fenómeno de la migración se constata, fundamentalmente, desde la segunda mitad del siglo XX en ciertos países europeos, se remonta en España a un periodo relativamente reciente, la década de los ochenta¹. Y aunque la atención al inmigrante se centra en cubrir necesidades básicas de asesoramiento jurídico y laboral, salud y vivienda, la enseñanza del español se incluye como un servicio más y es impartida, fundamentalmente, por voluntarios de formación y características muy diversas. La oferta de clases de español para adultos inmigrantes es, pues, desde hace tiempo, una constante a través de ONGs, organizaciones sindicales, universidades populares, asociaciones de inmigrantes o dirigidas a la atención de inmigrantes como es el caso de Acoge, o de ASTI, además de los centros públicos de educación de personas adultas (EPA) dependientes de ayuntamientos o comunidades autónomas². A nivel oficial, el MEC, que dedicó por primera vez un apartado (el título III de la LOGSE, 1990) a la Educación de Personas Adultas, ha incluido recientemente estos cursos en la oferta de formación no reglada para adultos, «que engloba un conjunto de programas encaminados a proporcionar capacitación para el trabajo, formación personal y cultural, cursos de español para extranjeros, etc.» (MECD, 2002: 75)³.

La construcción de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje del español en el contexto de la migración se viene realizando a lo largo de estos años desde la experiencia más inmediata de estas asociaciones, en contacto directo con los adultos inmigrantes y su realidad socioeconómica, y de algunos profesionales del entorno académico (profesores de EPA y de Universidad). Si bien es verdad que, como ocurre con la EPA en general, el trabajo e interés generado sobre la enseñanza del español a adultos inmigrantes (y sobre su formación global) no alcanza los niveles que logra todo lo relacionado con la atención a la diversidad y la educación intercultural en Primaria y Secundaria, los frutos de estas experiencias pueden apreciarse, fundamentalmente, en formación del profesorado y publicación de materiales específicos para la enseñanza de la lengua oral y escrita para inmigrantes adultos y, en menor medida, en artículos publicados sobre el tema e investigación y foros de debate sobre el mismo.

Desde un principio, las asociaciones y administraciones han realizado un gran

esfuerzo en formar a voluntarios y a profesores en activo, no familiarizados, en su mayoría, con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas⁴. En este sentido, al repasar los bloques temáticos de algunos de estos cursos observaremos que se centran en aspectos básicos tales como qué supone aprender una L2; los principales modelos de programación; cómo organizar las clases; los centros de interés de los alumnos; las destrezas lingüísticas; cómo revisar los materiales existentes y cómo preparar materiales. Se añaden en algunos casos la presentación y reflexión sobre el fenómeno de la migración, temas sobre la ley de extranjería, la educación intercultural y la alfabetización de personas adultas y, según la zona, se incluyen aspectos específicos sobre la enseñanza del español a un determinado colectivo (marroquí, polaco, chino...). La revisión de los programas de los cursos nos lleva a la conclusión de que la filosofía y carácter de la entidad que imparte el curso y los ponentes que elige son decisivos a la hora de dar o bien una visión más global de lo que supone la enseñanza del español en un contexto social determinado, o bien una visión más restringida de la enseñanza de E/LE centrada exclusivamente en la competencia comunicativa⁵.

El trabajo de las asociaciones, realizado fundamentalmente en equipo, ha supuesto también la posibilidad de reflexionar sobre la práctica educativa y sobre los materiales producidos en el aula, bien para la enseñanza de la lengua, bien para la enseñanza de la lengua y la lectoescritura. Las subvenciones de la Unión Europea y de otras Administraciones nacionales públicas y privadas han posibilitado que sean editados algunos de ellos. Con todo, algunos autores se manifiestan más partidarios de utilizar materiales generales de E/LE, tomando las debidas precauciones sobre temas que puedan resultar irritantes o humillantes, que impongan modelos únicos de comportamiento social y cultural y que presenten falsas visiones de la sociedad española (Villalba Martínez y Hernández García, 1999: 93; *cf.* Miquel López, 1995; y Cuerpo, 1998)⁶.

La preocupación por este tema queda también manifiesta a lo largo de estos años en revistas pedagógicas y relacionadas con la migración, en general, y con la enseñanza de E/LE, en particular⁷. Alguno de los artículos en ellas publicados recogen experiencias más o menos positivas (*cf.* Carbonell y Parra, 1994) de trabajo en aula, ya sea en asociaciones o en centros de educación de personas adultas (Equipo Espacios Abiertos, 1994; Sobrino *et al.*, 2001) y de actividades en barrios (López, 2002). Otros se centran en aspectos de carácter más metodológico o teórico, pero todos coinciden en señalar la necesidad de establecer una relación entre objetivos comunicativos y objetivos de integración y participación dentro de la comunidad, así como la necesidad de cierto compromiso social por parte del profesorado y del centro que oferta los cursos (Fernández Peñalver y Lorenzo Melero, 1996; García, 1999; Villalba Martínez y Hernández García, 1999; Balaguer Nadal y Formariz Poza, 2002 y García Parejo, 2003a, entre otros).

En lo que al campo de la investigación se refiere, se puede observar que las asociaciones se han acogido, fundamentalmente, a proyectos co-financiados por la Unión Europea y alguna Administración pública, como el proyecto Horizon, que permitió, entre otras actuaciones, la publicación de materiales específicos para inmigrantes, o EUROLyC, un proyecto transnacional promovido por Cáritas en el que participan cuatro organizaciones europeas y dos Cáritas diocesanas (Bélgica —dos—, Letonia, Suecia, Santa Cruz de Tenerife y Madrid) y cuyo objetivo es «el intercambio y la elaboración de

propuestas de formación lingüística y cultural para las personas inmigrantes que necesitan una formación para el conocimiento de la lengua del país de acogida, la comprensión de los modelos socioculturales dominantes, y apoyo en su proceso de integración social y laboral, y en su promoción personal en una sociedad intercultural» (Fuchs, 2001b: 11).

Otros proyectos de investigación se han desarrollado en una línea más teórica y descriptiva, aunque buscando siempre una relación entre los datos obtenidos y las implicaciones didácticas que se podrían derivar de los mismos a nivel general y/o para la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua en particular. Sin embargo, como señalan Grañeras *et al.* (1999) en la reseña que hace sobre las investigaciones subvencionadas por el CIDE, la educación de adultos inmigrantes es uno de los campos menos trabajados, y menos difundido a través de publicaciones añadiríamos nosotros, en educación intercultural y remite a los estudios dirigidos por García Parejo (1997) y Montes del Castillo (1998). Si el primero describe la participación de adultos inmigrantes en centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid y se centra después en la enseñanza-aprendizaje del español, el segundo describe y evalúa la incorporación de inmigrantes adultos en la oferta educativa de EPA de la Región de Murcia⁸. Otras investigaciones han analizado las variedades y dificultades lingüísticas del español hablado y escrito por inmigrantes adultos en general (García Parejo, 2001), o de un colectivo particular, el gambiano (Maruni y Molina, 2001); o bien se han centrado en analizar la relación entre prácticas lingüísticas y educativas del colectivo africano subsahariano adulto (Ambadiang, 2002).

A caballo entre la formación, la experiencia y la investigación podríamos concluir esta breve presentación del ámbito de la enseñanza del español a inmigrantes adultos citando algunas jornadas y congresos que de alguna manera han incluido este tema como parte de sus áreas de debate y que han servido, fundamentalmente, como lugar de encuentro para todos aquellos que se relacionan de manera más o menos directa con la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el contexto de la migración. Desde las Primeras jornadas sobre enseñanza del español para inmigrantes y refugiados, organizadas por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid en 1995, hasta el XIII Congreso Internacional de ASELE, celebrado en Murcia en 2002 y cuyo tema monográfico fue: *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*⁹. En Expolingua 2002 y 2003 también se han hecho eco de este interés creciente por el tema y, en otro nivel, podríamos señalar la presencia de mesas redondas o ponencias relacionadas con análisis de discurso y migración¹⁰.

Con todo, la urgencia en las actuaciones ha provocado la descoordinación entre todos los agentes implicados, de tal manera que la oferta de los cursos de español para adultos inmigrantes parece haberse convertido en un bien de consumo más dentro del mercado general de la enseñanza del español, olvidando el contexto social explícito en el que se desarrolla. En este sentido, es nuestro objetivo en este artículo centrarnos en *los otros elementos* que acompañan el trabajo del profesor de segundas lenguas: conciencia de sí, conciencia del estudiante y conciencia educativa (lengua, cultura, y educación en contextos multiculturales) (Brindley, 1989). Así, en una primera parte proponemos una reflexión sobre quiénes son los sujetos de aprendizaje y quiénes son los sujetos que enseñan, sus ideas previas sobre sí y sobre el otro, qué supone su encuentro para ambos, y qué supone enseñar o aprender una

lengua, en este caso el español, en un contexto tradicionalmente monolingüe; y, en una segunda parte, analizamos los factores que afectan la participación de los adultos inmigrantes en los cursos de español. Tras unas conclusiones, recogemos la bibliografía general y algunas direcciones de interés.

1. Los inmigrantes, los docentes y la lengua objeto de estudio

La enseñanza del español a inmigrantes adultos está determinada por el tipo de interacción que se establece entre *el adulto inmigrante*, *el adulto docente* y *la lengua objeto de estudio*. Como todo adulto, inmigrante y docente se han desarrollado en un entorno, con unas características, principios y valores culturales que guían su comportamiento diario en su comunidad de origen¹¹. Esos comportamientos se manifiestan, entre otras formas, a través del uso de una(s) lengua(s) y sus variedades y presuponen, a su vez, valores y actitudes hacia la(s) misma(s). Al entrar estos elementos en contacto de una manera obligada, en el caso de la migración económica o política, se provoca una tensión que puede ser percibida en mayor o menor grado por los adultos implicados y que, por tanto, tendrá diferentes tipos de respuesta a nivel personal en lo que se refiere a la construcción de su propia identidad social, la relación con su entorno y el uso de las lenguas que han entrado en contacto¹².

En el cuadro 1, el docente (representado en el círculo de la derecha), como miembro de un estado occidental desarrollado económicamente, vive en un entorno en cambio constante y vertiginoso¹³, una sociedad de riesgo, caracterizada, entre otras cosas, por la inseguridad global del sujeto y la individualización de identidades, intereses y experiencias (Beck, 1986, en Jansen y Vander Veen, 1996). Eso le exige, por un lado, poseer unos conocimientos que poco tienen que ver con aquellos que adquirió en su formación básica y que, además, cambian constantemente. Por otro, si está en edad activa, le obliga a competir por unos puestos de trabajo, cualificados o no, que cambian según las necesidades del entorno y que le empuja a una formación permanente. Pero lo más importante, quizás, es que para poder desenvolverse con normalidad en esta sociedad, todo esto le obliga a desarrollar una habilidad de autoaprendizaje y cierta capacidad de adaptación ante el cambio, ya sea a nivel personal, laboral o cultural¹⁴ (Véase el [cuadro 1](#)).

El entorno de partida del inmigrante (representado por el círculo de la izquierda) resulta muy heterogéneo. Los informes hablan de más de 32 colectivos extranjeros diferentes, por ejemplo, en Madrid (Lora-Tamayo, 2001). Sin embargo, todos comparten el hecho de que su vida estaba condicionada por el logro de las necesidades básicas en un entorno conflictivo a nivel político o económico. Pero, también, por un entorno en el que la socialización y la propia supervivencia dependía de la vida en grupo y de la familia y no tanto del Estado (guarderías o escuelas, instituciones sociales...) ¹⁵.

Cuando llega a esta sociedad, el adulto inmigrante compartirá con otros adultos, entre ellos el docente, la necesidad de adaptarse a los cambios que se están produciendo al nivel demográfico, tecnológico, laboral y cultural. Si bien, en el caso de los colectivos mayoritarios, procedentes de América Latina y Marruecos (según informes estadísticos como el de Lora-Tamayo), a todos esos cambios habría que añadir dos variables que los condicionan: a)

para muchos de ellos supone, además, el paso de una sociedad mayoritariamente rural, aislada, a una globalizada, prioritariamente urbana, y b) su percepción del cambio resulta más traumática porque apunta hacia sus formas de comportamiento social y cultural más arraigadas¹⁶. En este sentido, va a ser un adulto que resida en un país compartiendo los problemas e intereses de la comunidad local y colaborando en su sistema productivo. Sin embargo, como inmigrante, seguramente tendrá una residencia precaria, pertenecerá a un grupo minoritario que frecuentemente será percibido de forma negativa por los miembros del grupo mayoritario, no compartirá los mismos derechos políticos y, sobre todo, estará privado de sus medios de comunicación habituales (principalmente los lingüísticos), lo que hará que su participación dentro de la nueva sociedad se vea limitada (véase el [cuadro 2](#)).

En ese contexto, como hemos apuntado en un principio, el encuentro entre el adulto inmigrante y el docente es fuente de mayor o menor tensión, como lo es, en general, el de los dos grupos sociales en contacto, aunque se quieran presentar los cursos de español de una manera neutra como una relación profesional en la que alguien que posee un conocimiento (la lengua y cultura de un país) se lo ofrece a otro que carece de él (Peirce, 1995). Hay que tener en cuenta, por un lado, que cada adulto lleva consigo una experiencia de uso de la lengua según se haya desarrollado en un contexto monolingüe o plurilingüe. Pensemos, por ejemplo, en el caso de un zaireño, Kalala, recogido en Holmes (1992: 21-22), y en el caso de una voluntaria madrileña de cierta edad. Mientras que el repertorio lingüístico de Kalala incluye el Shi informal y el Shi formal (para ceremonias religiosas o sociales) y tres variedades de Swahili (el estándar zaireño, aprendido en la escuela; la variedad local, Kingwana, usada con adultos y niños, y sobre todo en el mercado, y el Indoubil con influencias del inglés, francés e italiano y que se escucha, sobre todo en la gran ciudad entre jóvenes adolescentes), nuestra voluntaria conoce una variedad informal del español y una variedad estándar que usa en la escritura, aunque ha sido educada en la idea de que existe un español correcto, que es el que se debe aprender y usar; que no estar alfabetizada es un estigma que hay que borrar y que existe cierta relación entre el hecho de hablar español y sentirse español. Así, esta experiencia puede marcar la idea del adulto sobre cómo se enseña y se aprende una lengua. Ambos, inmigrante y docente, pueden coincidir o no en la idea de que la lengua es algo que aparece recogido en un libro de texto y que se aprende a través de ejercicios, reglas y explicaciones que el profesor facilita. O bien pueden pensar que el aprendizaje tiene que ver con la experiencia y que el alumno ha de formular hipótesis sobre la lengua a partir de los datos que el profesor facilita a través de su *input* o desde cualquier otro medio (Brindley, 1989: 74)¹⁷. Por otro lado, también de manera más o menos consciente, los adultos se posicionan ante su(s) lengua(s) y la(s) lengua(s) de los otros. Y lo que es más importante, ese posicionamiento puede extenderse en forma de prejuicio hasta las personas que hablan esa lengua o variedad de lengua¹⁸.

Si como han señalado investigadores de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas de las últimas décadas, existe una relación entre desarrollo de la competencia comunicativa, desarrollo de la competencia intercultural y capacidad para redefinir la propia identidad social en contextos multiculturales (Byram, 1991, 1997; Skutnabb-Kangas, 1991; Peirce, 1995; Grosse, 1998; entre otros), el encuentro debería favorecer en ambos la reconstrucción de esta identidad. No podemos borrar el entorno donde nacimos y crecimos, pero sí aprender a reflexionar críticamente y

conjuntamente sobre cómo está construida nuestra identidad. En la mayoría de los casos se caracteriza por ser única y estática. Y una identidad así construida no deja sitio para la revisión crítica de las formas y pautas de actuación y comportamiento. Presupone que las ideas y valores en los que hemos sido educados son adecuados, verdaderos y estables. En este sentido, esperamos del otro que se integre en un plazo relativamente corto, y para ello, el conocimiento de la lengua se entiende como elemento fundamental. Eso supone, por un lado aculturización y asimilación obligada y, por otro, que la responsabilidad del aprendizaje de la lengua depende solo del que la aprende, y que la enseñanza se centra, principalmente, en la propiedad en la corrección y en la competencia comunicativa, añadiendo los elementos culturales que el docente cree necesarios¹⁹. Ellos, por su parte, pueden decidir no integrarse y mantener cierto grado de cohesión y reclusión creando sus propias escuelas, iglesias, centros de trabajo, etc. (Schumann, 1976). Si creemos, sin embargo, que «identity is not a static characteristic of a person. It is a matter for negotiation» (Skutnabb-Kangas, 1991: 309), estaríamos hablando de una identidad social multicultural que se construye en diálogo con los otros, que es capaz de adaptarse al cambio, y que es permeable. Eso exige negociación de significados, de comportamientos sociales y políticos ante la nueva realidad. Evidentemente, al final también habrá aculturización, pero con responsabilidad por ambas partes, porque cada uno podrá negociar si quiere vivir en la monocultura o en la pluricultura, si quiere ser bilingüe y en qué grado, sin quedar marcado por la variedad de lengua que use, aún siendo conscientes de que el miembro de la cultura dominante siempre tendrá más posibilidades de elegir (Grosse, 1998 y Peirce, 1995)²⁰.

Las implicaciones didácticas que se derivarían de esta forma de percibir el encuentro entre el docente y el inmigrante tendrían que ver con una idea de educación integral basada en un conocimiento de la identidad social y cultural propias y ajenas y en una habilidad para evaluar críticamente ese conocimiento. Y, como docentes, ser críticos ante la cultura propia supone la revisión en diálogo con los otros de nuestros prejuicios lingüísticos y metodológicos.

2. Factores que afectan a la participación de adultos inmigrantes en los cursos de lengua española

Como hemos señalado en la introducción, son muchos los tipos de centros que ofertan cursos de español para inmigrantes. Con todo, la participación de estos en los cursos no es algo que se produzca de manera masiva a su llegada al país de acogida. Como muestran los estudios de carácter etnográfico, algunos miembros de familias de inmigrantes, sobre todo las mujeres, se ven obligados a vivir en el país de acogida sin aprender la lengua (Rockhill, 1994; Saxena, 1994; García Parejo, 2001). Otros inmigrantes, sobre todo los varones africanos, llegan a conocer el español sin haber asistido a clases de una manera sistemática (Ambadiang, 2002). Por otra parte, en la medida en que la prioridad del inmigrante es la de encontrar trabajo y la de la sociedad del bienestar es cubrir las necesidades básicas de los individuos que componen la misma, la presencia de mediadores lingüísticos y culturales hace no imprescindible el conocimiento de la lengua, aunque, al mismo tiempo se sienta por ambas partes que la lengua es un instrumento importante para la integración y la participación en la sociedad. Podemos entender, pues, que el aprendizaje de la lengua por parte de los inmigrantes es algo complejo que se mueve entre el deseo y el rechazo, la necesidad y la imposición (Rockhill,

1994; Peirce, 1995; Kamali, 2000). En este sentido, tal como recogemos en el cuadro número 3, su participación en cursos de español viene determinada por una serie de factores de carácter interno y externo²¹. Si los primeros nos remiten a factores sociales e individuales, los segundos tienen que ver más con el grado de adecuación y concreción de las ofertas educativas y con la gestión de centros (véase el [cuadro 3](#)).

2.1. Factores internos

Si repasamos la bibliografía sobre las variables que afectan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua comprobaremos que algunos autores han dado mucha fuerza al papel que tienen los factores individuales tales como actitudes y motivaciones (Krashen, 1981; Gardner y Lambert, 1972), mientras que otros, se lo han dado a los condicionantes sociales (Schumann, 1976)²². Pero como señala Peirce (1995), resulta artificial separar ambos aspectos. Su hipótesis es que los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas no han tenido en cuenta las relaciones de poder que se dan en el contexto social en el que se desenvuelven los aprendices, ya que estas relaciones limitan las prácticas de la lengua fuera de la clase, sobre todo en el marco de la migración, donde el aprendiz pertenece a un grupo minoritario, generalmente percibido con connotaciones negativas, que porta sus propias prácticas sociales y culturales (véase el apartado 1).

Estudios como el de García Parejo (1997 y 2001) señalan, por ejemplo, la importancia de las variables edad y género como factores de participación en los cursos de español. Los problemas derivados del núcleo familiar, como es el cuidado de los hijos, condicionan la asistencia de la mujer menor de 35 años. Y los horarios laborales o la falta de trabajo condicionan la participación de hombres y de mujeres de esas edades. Así, se observa la presencia mayoritaria de hombres con menos tiempo de residencia en España en los cursos de español ofertados por entidades de carácter privado, pero más mujeres con más tiempo de residencia en España (aunque con escaso conocimiento de la lengua) en la oferta general de EPA²³.

Sus expectativas de futuro también actúan como factor de participación. Así, entre las motivaciones que les llevan a estudiar español encontramos que el porcentaje más elevado corresponde al hecho de poder encontrar trabajo (41,62%) y el deseo de poder hablar español igual o mejor que un español (42,63%) (García Parejo, 1997), lo que se correspondería con las motivaciones de carácter instrumental e integrativo definidas por Gardner y Lambert (1972)²⁴. Sin embargo, en el informe también se recoge que el 78,17% usa el español solo en el centro de estudio y en el mercado, muy pocos contextos en los que poder desarrollar una competencia comunicativa en una lengua²⁵. En este sentido, Peirce (1995) prefiere hablar de inversión, más que de motivación. Aprender la lengua del país de acogida es una inversión de la que espera recoger algún beneficio en proporción con el esfuerzo realizado. Y parte del esfuerzo consiste en reclamar el derecho a hablar y en organizar y reorganizar quién es y cómo se relaciona con su entorno²⁶. La clase de lengua debería ayudar y proporcionar estrategias para tal fin.

2.2. Factores externos

Por factores externos al inmigrante entendemos aquellos que guardan una

relación directa con la entidad que ofrece el curso de español. Por un lado, los recursos que maneja, la oferta formativa que incluye y la manera de difundirla; por otro, las características del diseño y planificación de los cursos de español en sí. Pero además, el hecho de que la institución o entidad que los oferta sea pública o privada puede actuar como elemento motivador de la participación o de la no participación (véase la [nota 23](#)).

Si tenemos en cuenta las características del inmigrante, y las de cualquier adulto que decide seguir un curso de formación, debemos ser conscientes de que añade a sus muchas cargas la de un aprendizaje que no resulta gratificante en sí mismo. En este sentido, busca experiencias que sean útiles para manejar los cambios que se están produciendo en sus vidas. Estudios como los de García Parejo (1997 y 2001) señalan que *recursos* como el de orientación o asesoramiento jurídico y laboral son importantes a la hora de elegir un centro donde estudiar español, así como el hecho de que la oferta sea gratuita. Y experiencias como las de la unidad ALBSU en Reino Unido apuntan hacia la idea de que si queremos que exista participación de los inmigrantes adultos debemos disponer de recursos como servicios de guardería o personal bilingüe y aulas abiertas²⁷.

Relacionado con los recursos está la *organización general del centro*. Por un lado los horarios en los que se ofertan las clases deben coincidir con los de mayores posibilidades para los inmigrantes. Las mañanas deben coincidir con horarios de guarderías o de colegios para favorecer la participación de mujeres, o de hombres con horarios nocturnos. Los horarios de tarde deben coincidir con las salidas de jornadas laborales a partir de las 20 horas y se hace casi obligatorio abrir los centros los fines de semana.

En la medida en que la integración supone posibilidades de participación social y política en la comunidad, la *oferta* debe incluir no solo cursos de español, sino abrir el campo formativo en la línea que marca la LOGSE para la educación de personas adultas: formación orientada al trabajo, formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, formación para el desarrollo personal, y formación general de tipo compensatorio, con diferentes niveles, diferentes actividades y diferentes posibilidades de dar un apoyo individualizado. Por otro lado, deberían ofertarse cursos intensivos para aquellos que están en situación de desempleo y cursos más extensos en el tiempo para otros adultos. Hay que pensar en el número de alumnos por clase según se trate de un tipo de curso o de nivel y, en cualquier caso, resulta fundamental planificar la acogida y la implicación de otros miembros de la comunidad educativa de más años en el centro, españoles u otros inmigrantes²⁸.

La adecuación de la *planificación de los cursos de español*, así como la utilización de una *metodología apropiada* son quizás dos de los factores más importantes que afectan la participación de inmigrantes adultos en los cursos de español. Hay que tener en cuenta que, como cualquier adulto, cuando algo no resulta de interés o no responde a sus expectativas, tiende a abandonarlo. Y en la medida en que cualquier tipo de aprendizaje le supone un esfuerzo, quiere ver resultados positivos casi de manera inmediata (Jiménez Frías y Sanz Fernández, 1994). Si a esto se une otra característica propia del aprendizaje adulto como es la resistencia a utilizar estrategias de aprendizaje diferentes a las habituales (pasar, por ejemplo, a emplear métodos deductivos cuando siempre se ha memorizado), entenderemos que la planificación de

estos cursos ha de basarse en la consulta y la negociación con los alumnos. Como señala Brindley (1989), no siempre es tarea fácil, pero reduce el riesgo de abandonos y de desmoralización e insatisfacción.

En general, cuando se pregunta a los alumnos, estos suelen contestar de una manera vaga, pero que refleja bastante bien sus ideas previas sobre lo que es la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Así, como se recoge en los estudios de García Parejo (1997 y 2001), las personas que no han sido alfabetizadas en su lengua, lo que manifiestan es un deseo de aprender a leer y a escribir, por lo que insistir en que deben conocer antes la lengua oral y privarles de todo contacto con la lengua escrita puede ser para ellas causa de frustración²⁹. Los que poseen cierta formación, suelen expresarse en términos de habilidades o de situaciones: quieren hablar y entender a otras personas, seguir la radio o la televisión, arreglar papeles y encontrar trabajo. Valoran como más útiles las informaciones gramaticales y el aprendizaje del vocabulario, y entre las actividades prefieren la conversación sobre diferentes temas de interés y, en menor medida, dependiendo de variables como edad y género, la conversación sobre su país o la audición de canciones³⁰. Detrás de estas respuestas se esconden, sobre todo, las estrategias de aprendizaje a las que están acostumbrados los alumnos. El reto consiste en saber analizar realidades y negociar contenidos derivados del análisis del entorno compartido por los adultos y nuevas estrategias de aprendizaje, para el docente o para el aprendiz. De nuevo, se exige por ambas partes una capacidad de adaptación al cambio.

Conclusión

La enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos cada vez más multiculturales parece ser uno de los grandes temas de debate del siglo XXI, heredero de los movimientos migratorios del siglo anterior. Este hecho nos sitúa ante unos sujetos de enseñanza cuyos problemas lingüísticos no deberían ser separados de su situación social, económica, cultural y política. Diseñar unos cursos de lengua orientados únicamente al desarrollo de la competencia comunicativa presupone la existencia de un aprendiz asocial, que puede elegir cómo, cuándo y con quién comunicarse, y que parte con una motivación única y estable para aprender la lengua. Es decir, un aprendiz que no se ve afectado por factores individuales o sociales. Sin embargo, el aprendizaje de una segunda lengua en contexto de migración supone para el sujeto una negociación constante de su identidad social y de sus sentimientos contradictorios de necesidad, rechazo y deseo de uso de esa lengua.

En este contexto, el papel del profesor y su formación específica resultan ser de especial importancia. El profesor se concibe como un mediador sociocultural que se sitúa entre los alumnos y un saber cultural que incluye la lengua, los valores de la comunidad, las pautas de comportamiento social, la relación de bienes y servicios del entorno, así como su uso y disfrute. Se sitúa, también, entre la institución que oferta los cursos, con sus fines, métodos y recursos, y el inmigrante y, muchas veces, entre este último y el mundo empresarial. Todo esto le exige, a nivel personal, vivir ejerciendo sus deberes y derechos como ciudadano, siendo capaz de analizar críticamente su propia identidad social. Como docente, le supone mirar hacia sus propios prejuicios e ideas sobre lo que considera que debe ser aprender y enseñar una lengua. Su tarea no consistirá en transmitir información, sino en transformar sus conocimientos teóricos y vivenciales en conocimientos útiles y adecuados

a las características y necesidades de sus alumnos y a la realidad social que les ha tocado compartir.

En lo que a formación se refiere, el trabajo como profesor de español con adultos inmigrantes demanda no solo los conocimientos básicos sobre enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, sino también un conocimiento general sobre educación de personas adultas y habilidades generales en orientación y tutoría, de tal forma que se pueda asesorar al alumno en la elaboración y seguimiento de un proyecto de aprendizaje propio que, a ser posible, incluya algo más que el conocimiento de la lengua. Por otra parte, el profesor debería manejar ciertas estrategias para poder detectar las necesidades de los alumnos conjugando el conocimiento que debe tener de estos y de su entorno. Así, al poner en relación intereses del alumno con la realidad social, política, laboral, económica y cultural, podría negociar un currículo adecuado y un proyecto de aprendizaje en el que cada adulto se comprometiese de manera individual.

Esta forma de entender la planificación y diseño de los cursos supone una administración y organización de centros más flexible, sobre todo en horarios y tipo de agrupaciones e, indirectamente, en la manera de gestionar los recursos y materiales disponibles y las relaciones con otros servicios de la zona donde se ubique el centro. Y exige, sobre todo, trabajo en equipo e inversión en medios e investigación. Tras varios años de experiencias y actuaciones promovidas desde diferentes entidades públicas y privadas, sería interesante conocer qué impacto social están teniendo para los inmigrantes, los profesores, la comunidad educativa y todo el entorno en el que se desarrollan, los diferentes programas dirigidos a promover el conocimiento de la lengua española entre inmigrantes adultos, así como otros programas formativos de carácter más global. Estudios de este tipo aportarían una información valiosísima que podría aprovecharse, entre otras cosas, para mejorar la oferta general de EPA de forma que pudiera articularse de manera más flexible para dar respuesta a la nueva realidad multicultural, si no, corremos el riesgo de dejar aislado a un sector de la población que puede quedar condenado a desempeñar únicamente un cierto tipo de trabajos (Hart, 1994). En este contexto, pues, el aprendizaje de la lengua no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un paso en el camino hacia la integración con plenos derechos. Es muy difícil participar en una sociedad si se carece de uno de los instrumentos básicos de comunicación, la lengua. Pero también, si no se disponen de ocasiones para comunicarse con el otro (lo que, a su vez, dificulta el aprendizaje de la lengua, Vila, 1999) y si no se desarrolla una conciencia y una identidad social más multicultural que nos permita ser más permeables hacia las variedades lingüísticas usadas por unos y por otros. Así, los objetivos generales de los cursos de español para inmigrantes deben incluir tanto los orientados hacia la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de los adultos en la nueva lengua, como los encaminados a potenciar el ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Bibliografía

- Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas.* Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- AJA, E. *et al.* (1999) *La inmigración en España. Los retos educativos.* Barcelona: Fundación La Caixa, Col. Estudios Sociales, 1-2000.
- ALBSU-IMS (1992) *Basic Skills and Jobs.* Londres: Adult Literacy and Basic Skills Unit e

Institute of Manpower Studies.

ÁLVAREZ, T. (ed.) (1995) *Actas de las jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 7.

ANDRADE, G. (1994) «Papel de los/as formadores/as. Su acción y sus límites». *Entre culturas*, vol.10, págs. 4-7.

AMBADIANG, T. (2002) *Las estrategias comunicativas como indicio de integración sociocultural: el caso del colectivo negro-africano en la Comunidad de Madrid*.

Informe-Memoria de Investigación, Madrid: Fundación Caja Madrid.

BALAGUER, C. y FORMARIZ, A. (2002) «La formación de las personas adultas». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 315, págs. 40-43.

BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

BASSANO, S. (1986) «Helping learners adapt to unfamiliar methods». *Language Teaching Journal*, vol. 40/1, págs. 13-19.

BIGS, A. P. y EDWARDS, V. (1994) «I treat them all the same. Teacher-Pupil talk in multiethnic Classrooms». En D. GRADDOL, *et al.* (eds.) (1994) *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 83-99.

BRINDLEY, G. (1984) *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. Sidney, N. S. W.: Adult Migrant Education Service.

BRINDLEY, G. (1989) «The role of needs analysis in adult ESL programme design». En JOHNSON, R. K. (ed.) (1989) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 63-78.

BUTTJES, D. (1991) «Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored». En BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds.) (1991) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 3-16.

BYRAM, M. (1991) «Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model». En BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds.) (1991) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 17-30.

BYRAM, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CAMPS, A. (2001) «Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural». *Anthropos*, vol. 191, págs. 117-122.

CANDAU, V. (1994) «Educación y culturas». En ELOSUA, N. A. (eds.) *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea Ediciones, págs. 7-19.

CARBONELL, F. y PARRA, S. (1991) «Samba Kubally. Dos historias de una escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 196, págs. 30-34.

CASSARA, B. (ed.) (1994) *Adult Education in a Multicultural Society*. Londres: Routledge.

CIDE-CIDREE. (2002) *Seminario Internacional sobre Inmigración y Sistemas Educativos. Nuevos retos y soluciones en el entorno europeo*. Madrid: MEC, manuscritos no publicados de las ponencias presentadas.

CIRES (Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social) (1995) *La realidad social en España. 1993-94*, cap. 8: «Actitudes hacia los inmigrantes». págs. 599-688.

COLECTIVO IOE (1999) *La inmigración extranjera en España, 2000*. En E. AJA *et al.* (1999) *La inmigración extranjera en España, 2000. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación la Caixa, págs. 13-68.

CUERPO, M. (1998) «¿Un reto para el profesorado? Enseñanza del español para inmigrantes», *Frecuencia L*, vol. 7, págs. 53-54.

DAVIES, B. y CORSON, D. (eds.) (1997) *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 8 volúmenes (especialmente, volumen 3: «Oral Discourse and education», sección 2: «Oral Language, Culture and Identity»).

DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986) *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

EDWARDS, R. (eds.) (1993) *Adult Learners, Education and Training*. Londres: Routledge.

EDWARDS, R. *et al.* (eds.) (1996) *Boundaries of Adult Learning*. Londres: Routledge.

EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2001) «La referencia terminológica y conceptual al inmigrante "magrebí" en algunos medios». En MORENO, A. I. y CORWELL, V. (eds.) *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: Universidad de León.

EQUIPO ESPACIOS ABIERTOS (1994) «Aprende con nosotros». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 196, págs. 35-38.

EXTRA, G. y VALLEN, T. (1997) «Migration and Multilingualism in Western Europe: A Case Study of the Netherlands», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 17, págs. 151-169.

FERNÁNDEZ, C. y LORENZO, A. (1996) «Cómo afrontar un curso de español para inmigrantes», *Frecuencia L*, vol. 1, págs. 30-31.

FLECHA, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas. En AYUSTE, A. *et al.* (1994)

- Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Graó, págs. 55-82.
- FREIRE, P. (1994) Educación y participación comunitaria. En CASTELLS, M. *et al.* *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Piados, págs. 83-96.
- FUCHS, N. (2001a) «EUROLYC (I)», *Entre Culturas*, vol. 39, págs. 20-23.
- FUCHS, N. (2001b) «EUROLYC (y 2)», *Entre Culturas*, vol. 40, págs. 10-17.
- GARCÍA, P. (1999) «El enfoque intercultural en la enseñanza del español a inmigrantes». *Carabela*, vol. 45, págs. 107-123.
- GARCÍA, P. (1997) «El espacio comunicativo: entorno de enseñanza y aprendizaje para inmigrantes». *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, 1998, págs. 357-362.
- GARCÍA, I. (dir.) (1997) *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*, Memoria Proyecto CIDE, no publicada.
- GARCÍA, I. (2000) «Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes». En MARTÍN *et al.* (eds.) (2001) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, *Actas del Congreso ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza: 349-358.
- GARCÍA, I. (2001) *Aprendizaje y uso de la lengua en el contexto de la migración: análisis de las dificultades lingüísticas y socioculturales de la población inmigrante adulta (estudio de casos)*. Informe-Memoria Proyecto Beca Posdoctoral financiada por la Comunidad de Madrid (Programa Operativo 2000-2006), no publicado.
- GARCÍA, I. (2003a) «Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas». *Carabela* 53. Madrid: SGEL.
- GARCÍA, I. (2003b) «La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales». En REYZÁBAL, M.V. (Dir.) *Perspectivas Teóricas y Metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.
- GARCÍA, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R. (1980) «On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations». *Language Learning*, vol. 30, págs. 255-270.
- GRAÑERAS, M. *et al.* (1999) «Últimas tendencias en la investigación del CIDE sobre educación intercultural». *Ofrim Suplementos*, noviembre-diciembre, págs. 175-194.
- GROSSE, S. A. (1998) «Second Language (L2) Learning Reconsidered: Developing Cross-Cultural Capability, Redefining Social Identity and using Assertion Strategies». En KILLICK, D. y PARRY, M. (eds.) *Languages for Cross-Cultural Capability. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University*, págs. 129-145.
- HART, M. (1996) «Educating cheap labour». En EDWARDS, R. *et al.* (eds.) *Boundaries of adult learning*. Londres: Routledge, págs. 136-149.
- HEATH, S. B. (1982) «What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School». *Language in Society*, vol. 11, págs. 49-76.
- HOLMES, J. (1992) *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Longman, 3.ª edición.
- HUDSON (1981) *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- INSTITUTO CERVANTES (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- JABONERO, M. *et al.* (1997) *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla.
- JANSEN, T. y VAN DER VEEN, R. (1996) «Adult education in the light of the risk society». En RAGGATT, P. *et al.* (eds.) *The learning Society. Challenges and trends*. Londres: The Open University with Routledge, págs. 122-135.
- JIMÉNEZ, R. y SANZ, F. (1994) «Psicosociología de los destinatarios en la educación de personas adultas». En SANZ F. (dir.) *La formación en educación de personas adultas*. Madrid: UNED, págs. 63-112.
- JIMÉNEZ, R. (1994) «Características del aprendizaje de las personas adultas». En SANZ F. (dir.) *La formación en educación de personas adultas*. Madrid: UNED, págs. 113-156.
- JOHNSON, R. K. (1989) «A decision-making framework for the coherent language curriculum». En JOHNSON, R. K. (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 1-23.
- KAMALI, M. (2000) «The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case». *Intercultural Education*, vol.11, n. 2, págs. 179-193.
- KRASHEN, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991) *An Introduction to Second Language*

- Acquisition Research*. Londres: Longman.
- LAZENBY, B. (1998) «Developing Cross-Cultural Capability at the Interference between Language Learning and Employment: A Study of Refugee Language Learners in Pre-Vocational Language Courses». En KILLICK, D. y PARRY, M. (eds.) *Languages for cross-cultural capability: Promoting the discipline: Marking boundaries & crossing borders*. Leeds: Leeds Metropolitan University, págs. 272-281.
- LITTLEJOHN, A. (1985) «Learner choice in language study». *English Language Teaching Journal*, vol. 39, n. 4, págs. 253-261.
- LÓPEZ, A. (2002) «La incorporación de la cultura de origen en la clase de español a inmigrantes». *Frecuencia L*, vol. 20, págs. 32-40.
- LORA-TAMAYO, G. (2001) *Extranjeros en Madrid Capital y en la Comunidad. Informe 2000*. Madrid: ASTI.
- LOUREIRO, R. (1998) «La enseñanza del español a colectivos e individuos inmigrantes». *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, págs. 233-237.
- MARUNI, L. y MOLINA, M. (1999) *Competencia comunicativa en adultos gambianos inmigrantes en Cataluña*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- MARUNI, L. y MOLINA, M. (2001) «Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol.26, págs. 55-64.
- MARZO, A. (1994) «El valor de la educación para los/las emigrantes: ¿Aproximación o asimilación cultural?». *Didáctica del español lengua extranjera*, vol. III, págs. 157-170.
- MATEO, M. V. (1994) «Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas». *REALE*, vol. 3, págs. 117-127.
- MEC (CIDE) (2002) *El sistema educativo español*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.
- MIQUEL, L. (1995) «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 7 (AJELEIR), págs. 241-254.
- MIRALLES, J. (1995) «Clases de lengua y cultura española... y mucho más. Una experiencia reveladora». *Entre Culturas*, vol. 15, págs. 14-15.
- MONTES DEL CASTILLO, A. (1998) *Evaluación del impacto de la incorporación de la población inmigrante al sistema educativo. El caso de los inmigrantes marroquíes y la educación de adultos en la región de Murcia*. Memoria Proyecto de investigación. CIDE.
- MORENO, J. C. et al. *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i apenentatge de llengües*. Girona: Universitat de Girona, Grup de Lèxic i Gramàtica.
- MOROLLÓN, M. (2002) «El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos». *Cuadernos de Pedagogía*, 315, págs. 94-99.
- MORRÁS, A. (1999) «Juntas aprendemos. Mujeres inmigrantes y autóctonas en Parla». *Ofrim Suplementos*, n. 5, págs.157-173.
- PAVLINIC, A. M. (1994) Migrants and Migration. En ASHER, R. (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (10 vols.). Oxford: Pergamon, vol. V, págs. 2491-2495.
- PEIRCE, B. N. (1995) «Social Identity, Investment, and Language Learning». *TESOL Quarterly*, vol. 29, n.º 1, págs. 9-31.
- PÉREZ, C. (2001) «Pensar en colores. Reflexiones para la adaptación del currículo educativo de un Centro Penitenciario en la enseñanza del español a inmigrantes». *Notas*, vol. 9, págs. 52-54.
- PFAFF, C. W. (1981) «Sociolinguistic problems of immigrants: foreign workers and their children in Germany (a review article)». *Language and Society*, vol. 10, págs. 155-188.
- RAGGATT, P. et al.(eds.) (1996) *The learning Society. Challenges and trends*. Londres: The Open University with Routledge.
- REYZÁBAL, V. (2001) «La enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua». *Notas*, vol. 9, págs. 22-27.
- RIVERS, W. M. y MELVIN, B. J. (1981) «Language learners as individuals: discovering their needs, wants and learning styles». En ALATIS, J. E.; ALTMAN, H. B. y ALATIS, P. M. (eds.) *The second language classroom: directions for the 80s*. Oxford: Oxford University Press.
- ROCKHILL, K. (1994) «Gender, Language and the Politics of Literacy». En MAYBIN, J. (ed.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 233-251.
- SAXENA, M. (1994) «Literacies Among the Panjabis in Southall (Britain)». En MAYBIN, J. (ed.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 96-116.
- SCHUMANN, J. (1976) «Second language acquisition: the pidginization hypothesis». *Language Learning*, vol. 26, n. 2, págs. 391-408. Traducido en LICERAS, J. (ed.) (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, págs. 123-142.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1991) «Bicultural competence and strategies for negotiating

- ethnic identity». En PHILLIPSON, R. *et al.* (eds.) (1991) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 307-333.
- SOBRINO, C. *et al.* (2001), «Es importante hablar, leer y escribir en español para poder entender». *Notas*, vol. 9, págs. 45-46.
- SOTO, B. (2001) «La enseñanza de E/L2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos». En *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: Universidad de León, págs. 176.
- STOCK, A. (1996) «Lifelong learning: thirty years of educational change». En RAGGATT, P. *et al.* (eds.) *The Learning Society. Challenges and Trends*. Londres: Routledge.
- VALERA, D. y EL BAKKALI, B. (2000) «La enseñanza al inmigrante: algo más que una lengua». En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, págs. 139-144.
- VILA, I. (1999) «Inmigración, educación y lengua propia». En AJA, E. *et al.* *La inmigración en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa, págs. 145-165.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (1999) «La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos». *Ofrim Suplementos: Educación y migración*, n.º 5, págs. 131-155.
- ZARAGOZA, A. (2001) «Un viaje profesional. Destino: El español para inmigrantes». *Frecuencia L*, vol. 18, págs. 28-32.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2001) «Dilemas de los estados democráticos-liberales para acomodar políticamente a la inmigración». *Anthropos*, vol. 191, págs. 58-69.

Referencias de interés

- Monográfico de la revista *Alfoz*, 91-92, 1992: «Inmigrantes bajo sospecha».
- Monográfico de la revista *Carabela*, febrero 2003: «La enseñanza del español a inmigrantes».
- Monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, 196, octubre 1994: «Educación de personas adultas».
- Monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, 315, julio-agosto 2002: «Interculturalismo y ciudadanía».
- Monográfico de la revista *Idiomas*, 14-15, 1993: «Inmigración y plurilingüismo».
- Monográfico de la revista *Notas. Educación Personas Adultas*, 9, junio 2001: «Educación e inmigrantes adultos» (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid).
- Monográfico de la revista *Textos*, 23, marzo 2000: «Lenguas e inmigración».
- Monográfico de la revista *Textos*, 26, marzo 2001: «Las actitudes lingüísticas».
- Monográfico del *Suplemento de la Ofrim*, diciembre 1999: «Educación e inmigración».

Manuales

- DÍAZ, J. *et al.* (coord.) (2001) *En contacto con... Método de alfabetización para inmigrantes*. Madrid: ASTI/ Fundación Santamaría.
- CÁRITAS ESPAÑOLA (1996) *Manual de alfabetización para inmigrantes*. Madrid: Cáritas española.
- CÁRITAS ESPAÑOLA (1998) *Manual de formación intercultural para grupos interculturales*. Madrid: Cáritas española.
- GALVÍN, I. *et al.* (1998) *Lengua española para inmigrantes*. Madrid: FOREM, Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera.
- FONT, M.; JORBA, S. y MASSOT, M. I. (1992) *Materials per l'alfabetització de població immigrant nord i centre africana*. Barcelona: APIP.
- JIMÉNEZ, A. *et al.* (1999) *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero (Dos niveles).
- COLÓN, M. J. (1998) *Contrastes: Alfabetización en español con lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (Tres niveles, 9 volúmenes).
- JIMÉNEZ, T. *et al.* (1992) *Alfabetizar*. Melilla/ Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ayuntamiento de Melilla.

* En SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, págs. 1259-1277.



| **Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de ELE** |

| [Portada del CVC](#) |

| [Obras de referencia](#) | [Actos culturales](#) | [Foros](#) | [Aula de lengua](#) | [Oteador](#) |
| [Rinconete](#) | [El trujamán](#) |

| [Enviar comentarios](#) |

Centro Virtual Cervantes

© Instituto Cervantes (España), 1997-2007. Reservados todos los derechos.