



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de la Educació

**Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i
de les Ciències Socials**

Tesis Doctoral

INMIGRACIÓN Y LENGUAJE

Para una Didáctica de la hospitalidad.
Estrategias de enseñanza y aprendizaje
utilizadas por una inmigrante marroquí.

Presentada por

Edith Reyes Muñoz

Para optar al título de Doctor

Dirigida por la

Dra. Mercè Bernaus

Barcelona, 2006

INMIGRACIÓN Y LENGUAJE:

Para una Didáctica de la hospitalidad.

*Estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas
por una inmigrante marroquí.*

A la memoria de mis padres: Socorro y Daniel.

*A mi esposo Juan Jesús Pardo por su apoyo constante e incondicional y por alentarme a ser
una mujer integral.*

A mis hijos: Diana Libertad y Juan Carlos por animarme a finalizar este trabajo.

A mi abuela Paula quien a sus ciento tres años me recuerda que tengo un compromiso pendiente.

A Zinab y a otras muchas mujeres que luchan por condiciones de vida digna.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a la Dra. Mercè Bernaus, porque desde el primer momento en que la asignaron como mi asesora y aún sin conocerme, supo brindarme esa hospitalidad que necesita el inmigrante. Por su paciencia, por su extraordinario y constante apoyo, por no rendirse y estar siempre en la lucha.

A Josefina Pubill y Lourdes Astigarraga, asistentes Sociales de Cáritas Cerdanyola, por la confianza demostrada a mi persona para colaborar como voluntaria en esta institución.

A Zinab, por su interés y deseos de aprender; y por otorgar su permiso para que esta experiencia se convirtiera en investigación-acción.

A Joan Colomer, Mónica Molina, Montse Capdevila, y Ana Arquer por su colaboración en las entrevistas realizadas para este trabajo.

A Alfonso Valenzuela, por su amabilidad y apoyo en las gestiones realizadas.

A Socorro González, por su solidaridad con las de su género y de quien he aprendido a ser más comprometida con la educación.

A Dora Antinori, por enseñarnos a ser más críticos y reflexivos. Por exigir soluciones para cada crítica.

Mi especial agradecimiento a mi amiga Nora Nelía Valladares Lumbreras por realizar todas las gestiones relacionadas con la beca-comisión y por apoyarme constantemente aún en la distancia.

A Gobierno del Estado de Nuevo León, México, a través de la Secretaría de Educación.

Al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Secc. 50.

ÍNDICE

	Páginas
Introducción.....	13
Capítulo 1	
Los movimientos migratorios y el derecho a la educación.....	18
1.1 Los movimientos migratorios.....	19
a) La inmigración en España.....	20
b) La inmigración en Cataluña.....	22
1.2 Derecho a una educación.....	24
21 Retos desde la didáctica de la lengua y la educación.....	30
1.4 La obra de Freire.....	34
Capítulo II	
La Didáctica Educativa de Paulo Freire.....	38
2.1 Desde el paradigma de Paulo Freire.....	38
2.1.1 Desde el paradigma de Paulo Freire: alfabetización oralización.....	38
2.1.2 Uso de su propia voz	41
2.1.3 La alfabetización de inmigrantes pobres.....	42
2.1.4 La acción dialógica según Freire.....	46
2.1.5 El educador.....	51
Capítulo III	
Los modelos de aprendizaje de lenguas y la evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras	54
3.1 Modelos de Aprendizaje de segundas lenguas.....	56
3.1.1. El conductismo.....	56

3.1.2. La psicología cognitiva.....	58
3.1.3 Modelo de procesamiento de información. Schmidt (1990).....	63
3.1.4 Modelo de procesamiento del <i>input</i> . Van Patten (1996).....	63
3.1.5 Modelo basado en tareas (<i>task-based instruction</i>). Willis, 1996.....	64
3.1.6 Modelos cognitivos y motivacionales basados en las diferencias individuales. Skehan 1998; Gardner, Tremblay y Masgoret 1997.....	66
3.2 Las concepciones sobre la lengua y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje.....	69
3.2.1 Método Tradicional de Gramática y Traducción.....	73
3.2.2 Método directo.....	74
3.2.3 Método audiolingüístico.....	76
3.2.4 Método Audiovisual.....	80
3.2.5 Enfoque comunicativo.....	81
3.2.6 Respuesta Física Total.....	83
3.2.7 El Enfoque Natural.....	85
3.2.8 El Enfoque Humanístico.....	86
A) La vía silenciosa.....	87
b) Aprendizaje Comunitario de la Lengua.....	89
c) Sugestopedia.....	90
3.3 Enfoques humanísticos de la psicología educativa.....	91
3.3.1 El interaccionismo social.....	95
3.3.2 Modelo del constructivismo social.....	99

Capítulo IV

Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	101
4.1 Estrategias de enseñanza.....	101
4.1.1 Definición de estrategias de enseñanza.....	101
4.1.2 Clasificación de las estrategias de enseñanza según Díaz Barriga y Hernández.....	102
a) Objetivos o Intenciones.....	106
b) Ilustraciones.....	107

c) Resúmenes.....	108
d) Organizadores previos.....	109
e) Preguntas intercaladas.....	110
f) Analogías.....	111
g) Pistas tipográficas y discursivas.....	112
h) Mapas conceptuales y redes semánticas.....	113
4.1.3 Las estrategias instructivas: Prokop.....	114
a) Estrategias instructivas cognitivas.....	115
b) Estrategias instructivas socio afectivas.....	116
c) Estrategias instructivas metacognitivas.....	116
4.1.4 Estrategias instructivas que fomentan la reflexión metalingüística: Salaberri.....	117
a) Las preguntas.....	117
b) La traducción.....	118
c) La negociación metalingüística.....	118
d) Cambio de código.....	118
4.1.5 Estrategias de enseñanza desde la perspectiva del análisis conversacional.....	118
a) Las preguntas del profesor en la clase de LE.....	118
b) La reformulación y la repetición.....	120
4.1.6 El enseñante estratégico.....	125
4.2 Estrategias de aprendizaje.....	130
4.2.1 Definición de estrategias de aprendizaje.....	130
4.2.2 Distinción entre estrategias de aprendizaje, comunicación y producción.....	132
4.2.3 Características de las estrategias de aprendizaje.....	135
4.2.4 Factores que influyen en la adquisición de las estrategias de aprendizaje.....	140
4.2.5 Clasificación de estrategias de aprendizaje.....	147
4.2.6 Uso de las estrategias de aprendizaje.....	151
4.2.7 Estudios sobre estrategias de aprendizaje.....	153

4.2.8 Métodos utilizados en la detección de estrategias de aprendizaje.....	158
---	-----

Capítulo V

Preguntas de la Investigación.....	164
Pregunta No. 1.....	165
Pregunta No. 2.....	166
Pregunta No. 3.....	167

Capítulo VI

Aprendizaje del castellano por una inmigrante marroquí. Estudio de caso....	168
Metodología de la Investigación.....	168
6.1 Objetivos de la investigación.....	168
6.1.1 Objetivo General.....	168
6.1.2 Objetivos concretos.....	168
6.2 Opción Metodológica de la Investigación.....	169
6.2.1 El contexto investigado	169
a) Ámbito institucional	169
b) La aprendiza.....	170
c) La Profesora-Investigadora.....	171
d) Fases de la Investigación.....	171
e) Las actividades utilizadas	172
6.3 El Corpus.....	175
6.3.1 Método de recogida de datos.....	175
a) Las Grabaciones de las clases	176
b) Transcripciones de las grabaciones de las clases con la aprendiza.....	177
c) La Entrevista con la aprendiza.....	177
d) Las Entrevistas con los profesores.....	178
▪ Enseñantes.....	178
▪ Grabaciones de las entrevistas.....	179
▪ Transcripciones de las grabaciones de las entrevistas.....	179

6.3.2	Método de análisis.....	181
	A.- Las estrategias para la construcción de significados durante las clases.....	181
	a) Las estrategias utilizadas por la aprendiza para la construcción de significados	181
	b) Las estrategias utilizadas por la profesora para la construcción de significados.....	183
	c) Las estrategias utilizadas por la profesora para aplicar la didáctica de la hospitalidad.....	184
6.3.3	La didáctica en las relaciones humanas.....	185
6.3.4	Las relaciones cara a cara.....	185
6.3.5	Didáctica de la hospitalidad.....	186
	A.- Relación enseñante-aprendiza.....	187
6.3.6	Categorías de Interpretación para esta experiencia.....	189
	a) Praxis.....	189
	b) Interpelación.....	190
	c) El Otro.....	190

Capítulo VII

	Análisis de datos y resultados.....	191
7.1	Resultados referidos a las estrategias de aprendizaje utilizadas por la aprendiza, según el modelo de O'Malley y Chamot (1990).....	192
	7.1.2 Primera intervención didáctica. Estrategias utilizadas por la aprendiza durante el primer momento (hasta el 21 de junio del 2000).....	192
	A.- Estrategias Metacognitivas.....	193
	a) Auto-control.....	193
	b) Autoevaluación.....	194
	c) Anticipar preparación.....	195
	B.- Estrategias Cognitivas.....	196
	a) Uso de la repetición.....	196
	b) Uso de la traducción.....	197

c) Uso de la inferencia.....	199
e) Recombinación.....	200
f) Utilización de palabras clave.....	201
C.- Estrategias socio-afectivas.....	203
a) Utilización de la risa para bajar los niveles de ansiedad.....	203
b) Utilización de aclaración.....	205
c) Utilización de corrección.....	206
7.1.3 Segunda intervención didáctica. Estrategias de aprendizaje utilizadas durante la segunda etapa: octubre de 2000 hasta el 21 de junio de 2001.....	208
A.- Estrategias Metacognitivas.....	208
a) Autocontrol	209
b) Autoevaluación	209
B.- Estrategias cognitivas.....	210
a) Repetición.....	210
b) Inferencia.....	211
c) Traducción.....	212
d) Recombinación.....	213
e) Elaboración	213
C.- Estrategias Socio-Afectivas.....	215
a) Clarificación.....	215
7.1.4 Tercera intervención didáctica. Estrategias de aprendizaje utilizadas en el tercer momento: 7 de marzo de 2002 (última grabación que se tiene del sujeto de estudio).....	216
A.- Estrategias Metacognitivas.....	217
a) Autocontrol.....	217
b) Autoevaluación.....	218
B.- Estrategias cognitivas.....	219
a) Repetición.....	219
b) Recombinación.....	219

C.- Estrategias socio-afectivas.....	220
a) Petición de aclaración	220
b) Petición de corrección.....	221
7.1.5 Cuadro comparativo.....	222
7.2 Estrategias utilizadas por la enseñante.....	223
7.2.1 Estrategias de enseñanza de Díaz Barriga y Hernández.....	224
a) Las ilustraciones.....	224
7.2.2 Estrategias de Prokop.....	225
a) Monitorear.....	225
b) La repetición.....	226
c) Clarificar.....	227
7.2.3 Estrategias instructivas, según Salaberri.....	227
a) Las preguntas expositivas.....	228
b) Preguntas referenciales.....	228
7.3 Estrategias de enseñanza desde la perspectiva del análisis conversacional.....	229
7.3.1 Las preguntas del profesor en la clase de LE.....	230
7.3.2 La reformulación.....	231
7.3.3 La preformulación.....	233
7.4 Análisis de la propuesta didáctica utilizada por la profesora desde el paradigma de Paulo Freire.....	235
7.4.1 Análisis de la propuesta didáctica utilizada por la profesora desde el enfoque humanístico.....	242
7.5 Análisis interpretativo de la entrevista con la aprendiz.....	243
7.5.1 Rasgos culturales de la aprendiz.....	243
7.5.2 Características motivacionales y actitudinales de la aprendiz.....	247
7.6 Análisis interpretativo de las entrevistas con los profesores.....	250
7.6.1 Problemática presentada por los profesores de castellano.....	253
a) Carencia de materiales de apoyo.....	253
b) Falta de interés por la L2.....	254

c) La vida social de las mujeres inmigrantes se limita a la familia.....	254
d) Existe poca relación entre nativos e inmigrantes.....	255
e) Los contenidos escolares no parten de las necesidades de los aprendices.....	256
f) Existe analfabetismo.....	256
g) Clases insuficientes.....	257
h) Deserción escolar.....	257
7.6.2 Factores que, según los profesores entrevistados, dificultan el aprendizaje de una segunda lengua.....	258

Capítulo VIII

Conclusiones.....	260
Bibliografía.....	269
Anexos.....	289
Anexo No. 1.....	290
Anexo No. 2.....	291
Anexo No. 3.....	294
Anexo No. 4.....	296
Anexo No. 5.....	298
Anexo No. 6.....	300
Anexo No. 7.....	305
Anexo No. 8.....	307
Anexo No. 9.....	309
Anexo No. 10.....	329
Anexo No. 11.....	346
Anexo No. 12.....	349
Entrevistas.....	369
Anexo No. 13.....	370
Anexo No. 14.....	385
Anexo No. 15.....	398
Anexo No. 16.....	408

Introducción

En un mundo cada vez más diversificado, en el que la movilidad ciudadana impone la coexistencia de varias lenguas y culturas en el mundo, en los países europeos y, por supuesto, también en España, obliga a la administración, a los educadores y a la sociedad en general a tomar conciencia y a reaccionar frente a esta realidad plurilingüe y pluricultural.

¿Cómo debemos afrontar los educadores el reto de la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas autóctonas, en especial si el recién llegado es una persona adulta? ¿Cómo pueden los educadores colaborar con las personas inmigrantes para hacer más fácil su adaptación a una nueva lengua y una nueva cultura, para que el choque cultural no sea traumático para ellos? Estas cuestiones nos impulsaron a llevar a cabo una investigación relacionada con el aprendizaje del castellano de una mujer inmigrante marroquí, teniendo en cuenta que

- aprender una segunda lengua, la lengua del país de acogida, facilita la vinculación e integración sociocultural;
- las personas requieren de múltiples habilidades y competencias, entre ellas las lingüísticas que les permitan vivir en una realidad multicultural y plurilingüe;
- la situación a la que se enfrentan los inmigrantes exige procesos y medios de interacción didáctica y comunicación que atiendan a procesos de integración, adaptación social, y respeto a los derechos humanos.

Iniciamos este trabajo analizando la situación de los movimientos migratorios de las últimas décadas en el mundo, en España y en Cataluña con el fin de enmarcar el estudio de caso que presentamos en su marco social. Después de esta panorámica general, presentamos la política educativa de la UNESCO en

relación a las personas adultas y destacamos los retos que se nos presentan desde la didáctica de la lengua y la educación para lograr que haya una integración y también una interacción entre inmigrantes y hablantes nativos. Este marco general se muestra en el **capítulo I**.

El **capítulo II** lo dedicamos a la didáctica educativa de Paulo Freire que creemos es un buen fundamento en el que apoyar la metodología de enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes sin una escolarización previa. Este capítulo muestra de forma exhaustiva la pedagogía freiriana en la que se apoya la didáctica que la enseñante utiliza en este estudio de caso.

Sin embargo, no podíamos eludir en este estudio el panorama general de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas y las propuestas metodológicas que de ella se derivan. Para ello hemos dedicado el **capítulo III** a presentar de forma concisa los principales modelos de aprendizaje de segundas lenguas y las propuestas metodológicas más destacadas en la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas puesto que cualquier enseñante de segundas lenguas aplica en su didáctica aspectos de algunas de estas propuestas, que el lector podrá también percibir en el análisis de datos de este trabajo.

El **capítulo IV** está dedicado especialmente a las estrategias de aprendizaje de lenguas. Puesto que nuestro trabajo de investigación se centra en una propuesta didáctica muy concreta de enseñanza de segunda lengua a una persona analfabeta en su L1, consideramos que analizar el uso de las estrategias utilizadas por la enseñante y la aprendiz, dentro de este marco didáctico, pueden abrir nuevos caminos que faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas a personas adultas analfabetas en su lengua materna.

En el **capítulo V** se presentan las preguntas de investigación. Hemos querido dedicar un capítulo especial a las preguntas de investigación porque nos parecen de una gran relevancia y las hemos querido destacar dentro de este trabajo. Se parte de una pregunta general que se subdivide en tres preguntas más concretas.

El **capítulo VI** es el dedicado a la metodología de la investigación. En primer lugar se describen los *objetivos* de esta investigación. En segundo lugar se presenta el *contexto* con una descripción del *ámbito institucional* donde se llevó a cabo la investigación y las características de la *aprendiza*, sujeto de investigación, así como las de la *enseñante* que también está implicada en este estudio. En el tercer apartado se describen las distintas *fases de la investigación* y las *actividades* realizadas. En cuarto lugar se hace una presentación del *corpus*, explicando el método de *recogida de datos*, cómo se efectuaron las grabaciones de las clases y cómo se hizo la selección de las mismas para ser transcritas y analizadas. Además de las grabaciones de las clases se grabó una entrevista a la aprendiz de la que se dan detalles de cómo se llevó a cabo. Se entrevistaron también cuatro enseñantes de L2 a inmigrantes con el fin de contrastar sus opiniones sobre la didáctica con las de la investigadora. Se hace una descripción de los cuatro enseñantes, del lugar donde tuvieron lugar las entrevistas y de cómo se efectuaron las grabaciones y las transcripciones de las mismas, presentando los códigos utilizados en las transcripciones, tomados de Tusón, A. (1997).

En último lugar, se presenta el *método* utilizado en el *análisis de los datos* que tiene diversos apartados:

- 1) Las estrategias para la construcción de significados durante las clases por parte de la aprendiz. Para analizar las estrategias utilizadas por la aprendiz se tomó la clasificación de las estrategias de aprendizaje propuesta por O'Malley y Chamot (1998). En este capítulo VI se puede

ver en una tabla la clasificación de las estrategias que se utilizan para el análisis de los datos.

- 2) Las estrategias para la construcción de significados durante las clases por parte de la docente. Para analizar los tipos de estrategias de enseñanza utilizados por la profesora en la realización de este trabajo se utilizaron las que presenta el modelo de Prokop.

En el capítulo VI también podemos encontrar resumida la propuesta de la Didáctica de la Hospitalidad, la cual pretende brindar atención a los inmigrantes, en cuanto a sus necesidades de aprendizaje, particularmente a las referidas al aprendizaje de segundas lenguas. En este apartado se señala la necesidad de proponer y construir una didáctica de la hospitalidad, a partir de las necesidades y experiencias de quien sufre inmigración forzada por las acciones del mercado neoliberal. Es una didáctica que no va a lo general, a lo homogéneo, a la normalización, sino a lo específico, a las necesidades del Otro: en este caso de una inmigrante. También se podrán encontrar las implicaciones que suponen para quien quiera hacer uso de esta Didáctica.

En el **capítulo VII**, se hace un análisis de los datos presentados. Se analizan las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente, así como las estrategias utilizadas por la aprendiz, en diferentes etapas, que se han detectado a través de las transcripciones de las grabaciones de las clases de castellano.

Se analizan las transcripciones de las grabaciones siguiendo los paradigmas de Freire, y se describirá la adquisición de algunas costumbres y hábitos socioculturales, que se observan en las mismas transcripciones. También se analizarán los resultados de las entrevistas a docentes de castellano con el fin de contrastar los problemas a los que se enfrentan como docentes de aprendices adultos-inmigrantes y a la problemática a la que se enfrentan los propios aprendices.

Finalmente en el **capítulo VIII** encontraremos las conclusiones que se desprenden de la presente investigación, así como los posibles aportes y algunas líneas de investigación.

Capítulo I

Los movimientos migratorios y el derecho a la educación

A mi Hasan, hijo de Mohamed el alamín, a mi Juan León de Médicis, circuncidado por la mano de un barbero y bautizado por la mano de un papa, me llaman hoy el Africano, pero ni de África, ni de Europa, ni de Arabia soy. Me llaman también el Granadino, el Fesí, el Zayyati, pero no procedo de ningún país, de ninguna ciudad, de ninguna tribu. Soy hijo del camino, caravana es mi patria y mi vida la más inesperada travesía.¹

Amín Maalouf

En este capítulo haremos una breve introducción a los movimientos migratorios de las últimas décadas en el mundo, en España y en Cataluña.

Presentaremos la política educativa de la UNESCO en relación a las personas adultas y destacaremos los retos que se nos presentan desde la didáctica de la lengua y la educación para lograr que haya una integración y también una interacción entre inmigrantes y hablantes nativos.

Finalmente introduciremos la didáctica de Freire como guía para la alfabetización de personas adultas, que desarrollamos con más detalle en el capítulo 2.

¹ Texto tomado de Maalouf, A. (2003) *León el africano*. Madrid: Alianza Editorial

1.1 Los movimientos migratorios

En el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) *Informe sobre el desarrollo humano 1999*. Madrid: Mundi-Prensa Libros, pp. 22. se reconocía que para fines de 1997 había casi 12 millones de refugiados en el Mundo. Antes, el mismo PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1998*, Madrid: Mundi-Prensa Libros, 1999, p. 36 informaba que había en el mundo 50 millones de personas que se han visto obligadas a huir de sus hogares.

La Organización Internacional del Trabajo, en un artículo denominado *Los «perdedores» de la globalización se convierten en sus impulsores*, en Revista *Trabajo* No. 34, Abril /Mayo del 2000, Págs. 4-7; reconoce, entre otras cosas, que al desaparecer las fronteras económicas se desbordan los flujos migratorios y da cuenta de las cifras que describen la oferta de seres humanos: 200,000 inmigrantes indocumentados de América Latina; 4 millones en Europa Occidental; 400,000 en la antigua Unión Soviética; 5, 2 millones en la región del Golfo Pérsico; 6,5 millones en la región de Asia Oriental y el Sudeste Asiático; de 3 a 8 millones en África. En otras fuentes, para el caso de la Unión Europea y Barcelona, se dice que había hasta 1999: 717,000 inmigrantes en la Europa Comunitaria (*La Vanguardia*, 7 de Enero del 2000).

En la actualidad, L'OIT (Organización Internacional del Trabajo) dependiente de la ONU, estima que hay 80 millones de emigrantes por motivos de trabajo o mejora de vida. También señala que hay 20 millones de refugiados que han emigrado por motivos políticos².

² <http://www.xtec.es/escola/migracions/articles/es/08cs.htm>

a) La inmigración en España.

Según Solé (2001), la incorporación de España a la Comunidad Europea fue uno de los componentes que influyó de manera decisiva para el diseño de una política de inmigración. Esta misma autora señala que la Ley de Extranjería de 1985 fue promulgada 6 meses antes de la integración de España a la Comunidad Europea. En aquel momento la sociedad española no consideraba importante la intervención gubernamental debido a que el número de inmigrantes era reducido.

Izquierdo (1992:71) citado por Solé, señala que en 1986 existían 275,000 inmigrantes y que para el 31 de diciembre de 1999 había aumentado la cantidad de inmigrantes a 801, 332. De éstos un 47,3% eran mujeres. La distribución geográfica de los residentes extranjeros en territorio español se concentraba en las Islas Canarias, Madrid y Barcelona.

De los colectivos de inmigrantes, la comunidad marroquí era la que contaba con un mayor contingente de residentes, siguiendo la de los peruanos y por último el colectivo de la República Dominicana.

En la actualidad las estadísticas se han modificado. En los siguientes cuadros, presentados por Trujillo, F. en la revista electrónica *Glosas Didácticas* n. 11 .³, se puede apreciar como han evolucionado los movimientos migratorios en España:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html>³

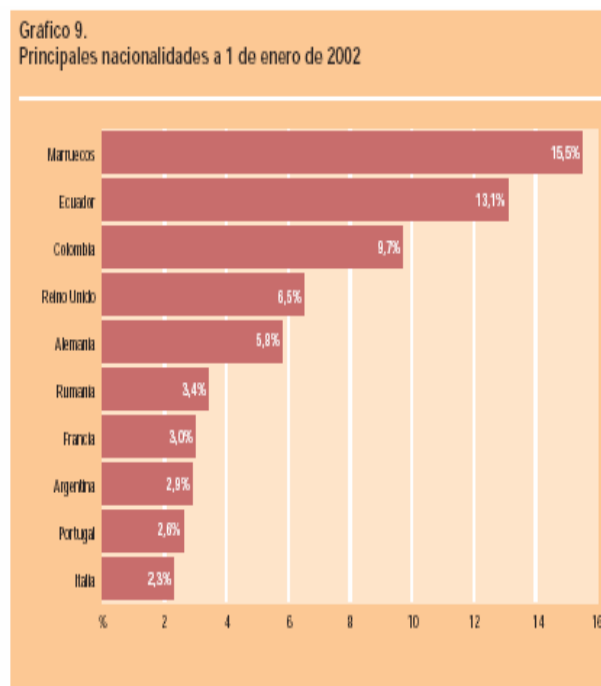
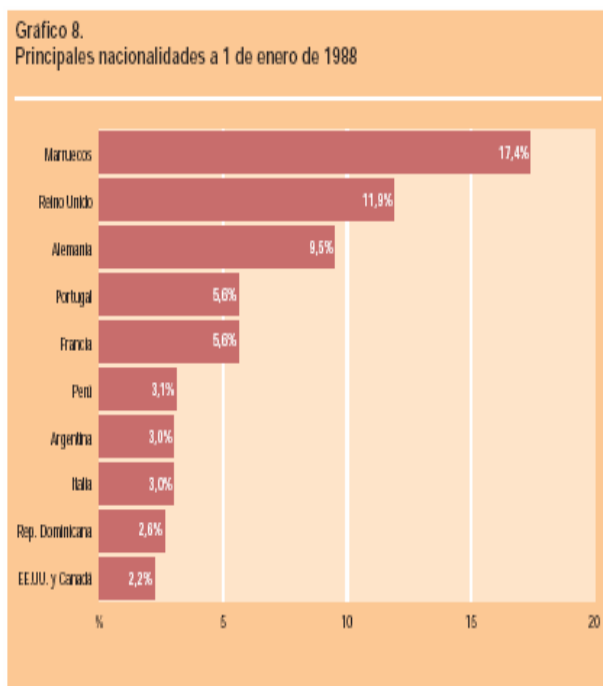
Tabla 1. Evolución del número de extranjeros empadronados

	1998	1999	2000	2001	2002
Población Total	39.852.650	40.202.158	40.499.790	41.116.842	41.837.894
Número de extranjeros empadronados	637.085	748.954	923.879	1.370.657	1.977.944
Proporción de extranjeros respecto de la población total	1,60	1,86	2,28	3,33	4,73
Diferencia con el año anterior		111.869	174.925	446.778	607.287
Variación relativa sobre el dato anterior		17,56	23,36	48,36	44,31

INE, *Los extranjeros residentes en España, 1998-2002*

En las siguientes gráficas se puede apreciar que tanto en 1988 como en 2002, los colectivos de mayor población procedían de Marruecos.

Cuadro 1.2



Fuente: INE, *Los extranjeros residentes en España, 1998-2002*

Sin embargo, las estadísticas del 2005 proporcionan otro tipo de información.

b) La inmigración en Cataluña

En Barcelona vivían 46.000 personas extranjeras hasta enero del 2000, sin contar las que están de forma ilegal y que no se tiene registro de ellas (*El País*, 15 de enero del 2000).

El Òrgan Tècnic d'Inmigració del Departament de Bienestar Social, de la Generalitat de Catalunya, en octubre del 2000 emitió las cifras de los inmigrantes extranjeros en Cataluña y señala que en 1981 había 34, 385 inmigrantes extranjeros cifra que para 1999 llega a 183, 736. Reconociendo que el 41% de la inmigración proviene de África, 28% de Europa, 19% del Continente Americano, y el 12% de Asia.

En el siguiente cuadro podemos observar los datos ofrecidos por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona.⁴

⁴ Véase <http://www.bcn.es/estadistica/catala/dades/inf/est/pobest/index.htm>

**Perfil de los colectivos no comunitarios más numerosos en Barcelona.
Enero 2005**

Cuadro 1.3 Evolución 1996-2005

Nacionalidades	Marzo 1996	Marzo 1999	Marzo 2000	Enero 2001	Enero 2002	Enero 2003	Enero 2004	Enero 2005	Tasa crecimiento 2005-2004
Ecuador	202	658	2.703	8.204	17.975	26.891	32.946	31.828	-3,4
Perú	2.094	4.583	5.669	6.879	8.646	10.964	13.163	15.037	14,2
Marruecos	3.196	4.982	6.074	7.165	9.751	11.985	13.594	14.508	6,7
Colombia	703	1.106	2.288	4.708	9.616	12.429	13.307	13.935	4,7
Argentina	1.871	1.489	1.750	2.504	4.547	9.516	11.437	12.439	8,8
Pakistán	614	1.382	2.129	3.405	6.112	9.944	10.198	11.997	17,6
China	804	1.309	1.929	2.460	3.303	5.272	7.195	9.524	32,4
Bolivia	110	165	268	583	1.116	2.455	4.810	8.314	72,8
Dominicana, República	1.066	2.777	3.349	4.136	5.031	5.947	6.777	7.218	6,5
Filipinas	1.854	2.384	2.758	3.176	3.859	4.903	5.871	6.470	10,2

Fuente: Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona

Aunque en 2002 el colectivo con mayor cantidad de inmigrantes procedía de Marruecos, en los datos ofrecidos por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona se puede observar la evolución que para el 2005 presenta el colectivo de los Ecuatorianos sólo en Barcelona. Sin embargo en el

colectivo que aparentemente en el 2002 ofrecía una mayor cantidad que era el de los marroquíes, para el 2005 se encuentra en el tercer lugar.

En el cuadro 1.3 también podemos observar que existen colectivos que no dominan la lengua castellana, tal es el caso de los colectivos de Marruecos, Pakistán, China, Filipinas, etc.

Ante este problema social es preciso que los especialistas puedan brindar atención para que estos colectivos puedan comunicarse e integrarse a la sociedad en la que se establecerán. En definitiva, los recién llegados tienen derecho a una educación, tanto los niños y los adolescentes, como las personas adultas.

A continuación presentamos algunos de los informes de la UNESCO relacionados con el derecho a la educación.

1.2 Derecho a una educación

La educación básica y permanente es un derecho fundamental al que debe tener acceso cualquier persona, independientemente de su nacionalidad, o credo religioso. Desde 1948 la Declaración Universal sobre los Derechos del hombre aprobada por las Naciones Unidas, establece que...“Todos tienen derecho a una educación”. Esta postura fue aceptada universalmente e incorporada a varios instrumentos normativos adoptados por la comunidad mundial.

El informe Anual de la UNESCO (1997), señala que en 1990 en Jomtien, Tailandia, en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, al aprobar la

Declaración Mundial de Educación para todos, se volvía a reafirmar este derecho a la educación. En el artículo 1, se manifiesta que, “Toda persona estará facultada para beneficiarse de oportunidades educacionales que han sido diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”.

En el artículo 3 de esta misma declaración se establece que la educación básica debe entregarse a todos los niños, jóvenes y adultos para lograr una educación básica equitativa y deben recibir la oportunidad de alcanzar y sustentar un nivel de aprendizaje aceptable.

El 8 de septiembre de 1993, Día Mundial de la Alfabetización, Pérez Correa (1993:13) pronunció un mensaje. Una parte del discurso se reproduce de la siguiente manera:

Educar es transformar. Los adultos como sujetos de aprendizaje demandan servicios flexibles, que sean adaptados a sus necesidades e intereses, apropiados a sus vidas y al mismo tiempo que sean sólidos y congruentes académicamente. Atenderlos requiere enfoques innovadores, enfoques creativos...

El mismo Informe Anual también señala que en 1996 en Amán, Jordania, se aprobó la Declaración de Amán. Parte del mismo escrito se reproduce a continuación:

*Educar significa potenciar. La educación constituye la clave para establecer y reforzar el sistema democrático, el desarrollo sustentable y humano y la paz cimentada en el respeto mutuo y la justicia social. Ciertamente, en un mundo donde la creatividad y el conocimiento asumen roles de creciente significancia, el derecho a la educación no es más que el derecho a participar en la vida que nos depara el mundo en que vivimos.*⁵

⁵ Declaración de Amán. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos en Amán, Jordán. Junio 1996

En el mismo informe anual de la UNESCO 1997: 17, se dice que:

La educación básica potencia al individuo ya que le abre las compuertas a una comunicación que le permite la adquisición de varias destrezas. La educación básica le refuerza la autoestima al aprendiz adulto para participar en actividades comunitarias e influir sobre temas de política.

La educación básica es “la llave maestra” que permite al individuo liberar el espectro total de sus talentos y desarrollar todo su potencial creativo, entregando a los desfavorecidos las armas que necesitarán para remontarse desde la exclusión hasta la plena participación, también se afirma en esta misma declaración que la educación básica potencia a naciones enteras, ya que garantiza una ciudadanía y fuerza laboral capaces de supervisar el funcionamiento de sus instituciones democráticas, satisfacer las demandas de una mano de obra más sofisticada, trabajar para conseguir un medio ambiente más limpio y cumplir sus obligaciones como padres y ciudadanos.

La declaración de Amán afirma que el acceso a la educación básica constituye un derecho humano fundamental y que esto representa un pre-requisito esencial para el eficaz ejercicio de otros derechos humanos y legales. En este mismo documento también se establece que “*los gobiernos deben encontrar formas de impartir una modalidad de educación básica relevante a su realidad inmediata y que habilite a sus beneficiarios a continuar aprendiendo a medida que dicha realidad evolucione...*”, esto debido a que los cambios constantes que estamos viviendo exigen que haya una actualización permanente ya que el aprendizaje no solo pertenece a los niños y jóvenes sino a toda la población en general.

Año tras año, se repiten las mismas palabras en diferentes congresos y eventos alrededor de todo el mundo, sin embargo las cifras nos indican que en realidad estos derechos humanos esenciales y básicos no se cumplen y muchas veces los gobiernos de diferentes países no tienen el menor interés en que se cumplan. En muchos de estos países los niveles de analfabetismo de adultos son muy preocupantes, sobre todo si tomamos en cuenta que esos altos porcentajes pertenecen a los países menos desarrollados.

El mismo informe de la UNESCO (1997) también muestra la cantidad de adultos analfabetos en el mundo. Desde 1980 la cantidad de analfabetos que se ha registrado ha sido de 885,000,000 y se espera que la misma se siga manteniendo hasta el 2010. El informe indica que de esta cantidad dos tercios son mujeres y que pertenecen a los países en desarrollo. Más de la mitad pertenecen a India (33%) y China (19%). Casi un 25% se reparte entre otros siete países.

Si tomamos en cuenta que la mayor parte de la gente que emigra procede de países en desarrollo, que son de zonas rurales o de clase baja, entonces nos encontramos con que muchos de los inmigrantes analfabetos se encuentran en los países desarrollados, pasando como sujetos desapercibidos. En estos países tienen identificados con el problema de analfabetismo a la población que tiene una estancia legal, marginando a los que ya están marginados: a los ilegales, ya que carecen de un registro oficial de ellos.

En el informe que presenta la UNESCO 1997, señala la marginación que existe en las zonas rurales de los países en desarrollo, particularmente con las mujeres y niñas. Por otro lado, Carbonell (1997), señala que de los 960 millones de analfabetos adultos que hay en el mundo, las dos terceras partes

son mujeres. Este autor, también señala que una de las consecuencias del analfabetismo en las mujeres es que no pueden planificar su maternidad.

Sin embargo en algunos países menos desarrollados han tratado de resolver su problemática de alfabetización en diversas formas. Se han llevado a cabo diferentes tipos de experiencia, tomemos el caso de Ecuador. En 1989, se lleva a cabo una innovadora y exitosa campaña inspirada en el uso de técnicas de educación a distancia apoyada por estudiantes secundarios y pasantes, quienes participaron en calidad de alfabetizadores.

La labor de los estudiantes no estaba limitada a enseñar, sino también a encontrar formas de superar los obstáculos que impedían que los beneficiados concurrieran a clases. Algunas de los pretextos que los aprendices utilizaban para no acudir a clases eran que no tenían edad, el estado de salud, sus obligaciones, sus ocupaciones familiares. Algunas de estas preocupaciones fueron resueltas por los enseñantes, de manera que ellos se ofrecían a cuidar a los hijos mientras los adultos aprendían a leer y a escribir.

Otro de los ejemplos es el de Brasil, con una población de más de cien millones de personas, en el que desde 1947 se ha tratado de erradicar el analfabetismo. Diversas instituciones religiosas y gubernamentales como:

1. Conferencia de los Religiosos del Brasil (CRB)
2. Programa piloto de alfabetización funcional por televisión,
3. Alfabetización de Adolescentes y Adultos (ALFA), etc.

Entre otros organismos se propusieron como meta la reducción de la tasa de analfabetismo, debido a que en 1970 la tasa de analfabetismo creció a más de dos millones de analfabetos. Esto alarmó a las autoridades brasileñas ya que el censo de 1970 mostraba un porcentaje del 33% y superaba el porcentaje global de América Latina y el Caribe, según la UNESCO ascendía al 23.6%. La tasa correspondiente a Brasil en 1970, se acercaba a la tasa latinoamericana de los años 1960 (32.5%) y a la mundial de 1970 (34.2%).

En algunos países desarrollados, diversas instituciones y asociaciones, han apoyado a los inmigrantes para que se apropien de la segunda lengua.

En el Informe sobre la Educación de personas Adultas en España 1990-2000 para la conferencia de Dakar 26-28 de abril de 2000⁶ se afirma que en la red pública de centros del Ministerio de Educación se imparten con carácter permanente desde el año 1990 clases de español para el colectivo de inmigrantes. De forma progresiva se han incrementado el número de alumnos en los centros, paralelamente al incremento de población inmigrante en España.

En España existen algunas experiencias como las de la escuela Samba Kubali, en Catalunya; el Centro de formación de adultos de la Generalitat de Catalunya, en Salt; organizaciones como GRAMC (Grups de Recerca y Actuació de Minories Culturals y Treballadors Estrangers), en Girona; Aula de Formación de Adultos de La Bisbal d'Ampurdá y Cáritas Española entre otros.

⁶ Véase pág. <http://www.mec.es/adultos/unesco4.html>

A continuación presentamos los retos a los que se enfrentan los educadores, que tienen en sus aulas estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes que deben aprender la lengua del país de acogida.

1.3 Retos desde la didáctica de la lengua y la educación

Los especialistas de la enseñanza de la lengua se encuentran ante un problema social como es el lograr que haya una integración e interacción entre los inmigrantes y los hablantes nativos. Lograr que haya comunicación entre los diversos colectivos es y debe ser uno de los objetivos a alcanzar.

En nuestra opinión, para solucionar esta problemática desde la didáctica y desde la educación deberíamos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Desarrollar una pedagogía de la hospitalidad, de la acogida (Reyes, 2002), de la deferencia, de la responsabilidad, de la reproducción digna de la vida para todos.
- Desestimar los modelos de relación humana al estilo de mosaico de culturas y al estilo crisol fusionante y eliminador de diversidades.
- Reconocer el valor de todas las culturas y de todas las lenguas, independientemente de su estatus social.
- Impulsar la educación al diálogo para el entendimiento mutuo.

- Documentar las experiencias de como los inmigrantes resuelven sus problemas.

Hay pocos estudios que realmente partan de las necesidades de aprendizaje y de la implicación en la solución de los problemas que se le crean a los inmigrantes pobres.

En cuanto al uso y dominio de una segunda lengua, y conforme a los estudios de Sánchez, R. (1982) referidos a los chicanos (hispano hablantes nacidos en USA) de California, se advierte que aprender y dominar una lengua no es nada fácil y mucho menos cuando la sociedad dominante condena a los inmigrantes a trabajos que no requieren del uso de su lengua, ni de la lengua dominante, generalmente en trabajos manuales, de empleo de fuerza física, aislados o sencillos.

Sánchez informa que el Gobierno de California, USA, no apoya oficialmente la preservación de lenguas minoritarias, que sus políticas sobre el bilingüismo son escasas. Prueba de ello es la iniciativa de la propuesta 227, que consiste en abolir los programas en educación bilingüe y los de inglés como segunda lengua. Para aprobar esta propuesta se realizó un referéndum en el que los residentes de California votaron. Los resultados sobre la misma fueron 61% a favor de la propuesta, contra 39%. Lo curioso de los resultados es que las personas que votaron a favor fueron en su mayoría, residentes americanos que no tenían hijos en edad escolar ⁷.

⁷ Véase <http://www.humnet.ucla.edu/humnet/linguistics/people/grads/macswan/Legge.htm>

Junto a estas situaciones, se agrega la concentración de los inmigrantes en guetos, se propician los prejuicios y se mantiene en pobreza a estas poblaciones. Así que junto a la segregación racial y la segmentación laboral, los inmigrantes adultos terminan por no hablar inglés, o bien intercalan algunas cuantas palabras en inglés en sus enunciados o frases en castellano. ¿Desaparecen o surgen así nuevas lenguas? El problema radica en defender una lengua o en evitar que se impongan o construyan mecanismos que propician (aunque hay quienes piensan que pervierten) nuevas lenguas, o mejor dicho nuevos procesos de comunicación.

Por otro lado, se encuentra otro riesgo en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, que no necesariamente se origina por fallos en los procesos pedagógico–didácticos, sino en el contexto donde vive un inmigrante y en la forma en que es tratado por la dominante mayoría: no logran alfabetizarse ni en su lengua materna, ni terminan de hablar el segundo idioma, dando lugar a fenómenos como los que ocurren en el sur de USA: el uso del “*spanglish*”.

Investigadores diversos, entre los que destacan Larsen-Freeman y Long (1994), opinan que para aprender mejor una segunda lengua es conveniente ofrecer experiencias del aprendizaje natural, eliminar la calificación estructural, y no centrarse en la forma o corrección de errores.

Larsen-Freeman y Long afirman que la segunda lengua, en su mayor parte, no se puede enseñar, sino que debe adquirirse de una forma natural; también señalan que el éxito de aprender una segunda lengua depende de un clima afectivo positivo que se dé entre quien enseña y quienes aprenden.

Estos autores también advierten que aprender una segunda lengua no se trata de conseguir hablar ni escribir ésta sin errores, sino de lograr que el aprendiz entienda lo que oye y lee dentro y fuera del aula y que en su uso vaya mejorando por su cuenta. Sin embargo los inmigrantes pobres ven limitadas sus posibilidades de escolarización formal en el campo de la adquisición de una segunda lengua: no sólo enfrentan los “errores” pedagógico-didácticos de la enseñanza de las lenguas sino los errores culturales –prejuicios sociales– que premeditadamente le buscan situar y posicionar en situación de aceptación de condiciones impuestas y no decididas por ellos, tales como la sumisión, la obediencia, la explotación y la xenofobia, entre otros mecanismos de opresión.

Por lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, aparte de salvar los aspectos didácticos propiamente técnicos, ha de considerar muchos elementos más que tienen que ver con el uso y sentido de comunicarse.

Es aquí donde profesores y aprendices, nativos e inmigrantes, libran su más fascinante interacción: aprender, como dice Freire (1988), la palabra para liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.

Toda lengua supone un compromiso u otro tipo de relación con una determinada comunidad, con una cultura, con unos valores que, se quiera o no, se asumen al utilizarla. Toda lengua se asocia con una cultura, las lenguas son medio de relación interpersonal y de cohesión de una comunidad antes que otra cosa (Moreno, 2001).

Las comunidades que han sido expulsadas de sus localidades de origen buscan llegar a las grandes urbes, donde poco a poco van perdiendo su identidad cultural y en la medida que les es posible van adoptando la nueva

lengua para poder sobrevivir. Crystal (2001) señala que el fenómeno de la urbanización ha creado ciudades que funcionan como polos magnéticos para las comunidades rurales, a quienes los avances en el transporte y las comunicaciones les han facilitado el acceso a ellas. El aprendizaje de la lengua dominante –como el español y portugués en Sudamérica, el quechua y el aimara en los países andinos y el inglés que se ha extendido a todas partes facilita enormemente el proceso.

Ya en condiciones de inmigración y de perpetuación de desigualdades, aprender la segunda lengua, se convierte obligatoriamente en una necesidad que servirá a los inmigrantes para que conozcan y defiendan no sólo sus derechos básicos sino también, para defenderse de los abusos y excesos que se cometen contra ellos, evitando situaciones como las que presenta Galeano (1999:48):

En 1986, un diputado mexicano visitó la cárcel de Cerro Hueco, en Chiapas, México. Allí encontró a un indio tzotzil, que había degollado a su padre y había sido condenado a treinta años de prisión. Pero el diputado descubrió que el difunto padre llevaba tortillas y frijoles, cada mediodía, a su hijo encarcelado.

Aquel preso tzotzil había sido interrogado y juzgado en lengua castellana, que él entendía poco o nada, y con ayuda de una buena paliza había confesado ser el autor de una cosa llamada “parricidio”.

1.4 La obra de Freire

Es en el contexto de Brasil, con una población de más de cien millones de personas, donde surge la obra de Paulo Freire realizando las primeras

campañas de alfabetización a partir de su propio método. Su concepción sobre el proceso de alfabetización: *No es posible realizar la “lectura de la palabra” sin relación con la “lectura del mundo” lo cual implica un quehacer político y concienciador*⁸.

El “método” Freire se origina en la praxis que crea y experimenta en los Círculos de Cultura, donde el pueblo participa a través de los grupos de discusión.

Existe un saber popular que se genera en la práctica social, pero le falta la comprensión de los temas que origina este saber. Estos temas habrá de conectarlos con los signos gráficos. Esta conexión conduce a los tres momentos de la praxis alfabetizadora:

- Investigación temática (descubrir el mundo vivido por los adultos a través de sus palabras, frases, modos de hablar, etc.)
- Simbolización de esa realidad concreta (fichas, dibujos, cartillas, posters, etc.)
- y decodificación en la que se intenta desvelar la realidad para transformarla.

La alfabetización en la educación de adultos se transforma en educación liberadora para las personas y los pueblos.

Freire introduce en el proceso de alfabetización la importancia del diálogo y la función de la educación como liberación de las constricciones de significados

⁸ Véase Requejo, A. (2000) Conocer para transformar en *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 Años*. Pags. 132-141

impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas. Freire entiende la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social (Ayuste, 1994: 42).

Para Freire la finalidad de la educación es lograr la liberación de toda realidad opresiva, de toda injusticia. La lectura y la comprensión crítica del entorno constituyen la base para la construcción de un conocimiento más libre y democrático. Para ello se fomenta el diálogo continuo como principal herramienta mediante un proceso interactivo de reflexión-acción para acercarse a los problemas del educando y de entender el mundo.

Según Flecha (1997:38), el discurso dialógico de Freire incluye las dos características del pensamiento y acción crítica para el cambio social:

- a) Defiende clara y radicalmente el objetivo de igualdad.
- b) Apoya decididamente los movimientos sociales igualitarios.

La obra de Freire contiene, según Flecha, los elementos necesarios para el desarrollo de alternativas transformadoras a la educación en la sociedad de la transformación.

Siguiendo las ideas de Freire de que un aprendizaje dialógico (“nadie ignora todo, nadie sabe todo”) es mucho más que un aprendizaje significativo y en el que el “analfabeto” no es un sujeto ignorante, ya que desde su experiencia ha ido acumulando su propio saber y ha ido forjando su forma de interpretar la realidad.

Así pues la pedagogía de Freire con un marcado carácter político, la cual no es una pedagogía para la adaptación sino para la transformación, se inserta dentro de la Pedagogía Crítica (Ayuste, 1994).

En el capítulo II trataremos con más profundidad el paradigma de Paulo Freire.

Capítulo II

La Didáctica Educativa de Paulo Freire

*“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo,
los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”*

Paulo Freire

2.1 Desde el paradigma de Paulo Freire

2.1.1 Desde el paradigma de Paulo Freire: alfabetización-oralización

Asumir los aportes de Freire como teoría, ya de entrada implica una "conversión", una transformación, que muchas veces no resulta tan sencillo de integrar. Esto no resulta tan fácil e incluso es bastante común que se acepten deformaciones y mal interpretaciones¹ de este “revolucionador” de las relaciones entre «educador-educando-educando-educador».

Pero la parte más seria y compleja, en nuestra opinión, es precisamente llevar a la práctica y a la Práctica Crítica -comprensiva y radical- la «Pedagogía del oprimido», la «praxis de la liberación», la «educación como práctica de la libertad», o bien, cumplir con los objetivos que Freire trazó -y llevó a cabo él mismo en diferentes contextos (Brasil, Chile, África, por ejemplo) y que le llevaron a prisión, exilio y a enjuiciar su «praxis»-, que la educación sirva para adquirir «conciencia ético-crítica» y que a su vez como «sujetos históricos», con habilidades de reflexión y acción, lleguemos a «transformar la realidad».

¹ Véase las opiniones que sobre la traducción e interpretación de los textos de P. Freire señalan por ejemplo Macedo y Giroux, (1994), en el Prefacio y la Introducción en el texto de Freire *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta Agostini. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo. Págs. 9-25. Esta misma obra esta editado por Paidós y el MEC, Barcelona, en 1ª. Edición de 1990 y con subtítulo agregado “Cultura, poder y liberación”.

En este capítulo (1981:16) buscamos llevar a la práctica su idea de que “nadie dice la palabra sólo”. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político.

En este sentido resulta importante analizar a la luz de la «praxis» de la liberación, una experiencia que sigue precisamente una de las “máximas” de Freire (1988:86-90) que dicha «praxis» parta de situaciones concretas, de situaciones objetivas, de oír la voz, necesidades y demandas del educando, ya que nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.

Por otra parte si Freire (1988:101) concibe “*el diálogo como un «encuentro» entre sujetos revelándose unos a los otros las mediaciones para transformar al mundo, los contenidos para que todos puedan vivir en él*” podemos decir, siguiendo las ideas de este autor, que los oprimidos dialogan, se solidarizan, reflexionan y actúan para transformar el mundo, su realidad, para reconquistar el derecho no sólo a decir la palabra, sino a reconquistar su praxis de liberación, que obviamente se enfrenta a la de la dominación. Todo ello, lleva a precisar que los actos pedagógico-didácticos, desde esta experiencia, deben evitar ser “depósitos” de ideas de una persona a otra, o intercambio de ideas consumadas y prescritas.

En este sentido la voz, la palabra, los deseos, las necesidades y las propias experiencias cotidianas de la vida de los aprendices son el mundo, el aula, el acto pedagógico, dialógico, la reflexión y la acción; en suma proximidad, confianza, humildad, relación horizontal que anima a descubrir el mundo, nuestro mundo.

En la educación problematizadora se hace así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo en el que y con el que están.

Obviamente, esto supone conocer y superar las contradicciones de la «educación bancaria», como Freire (1981:17) la denomina, y que se enuncia de la siguiente manera:

- a) *Que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;*
- b) *Que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;*
- c) *que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;*
- d) *que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;*
- e) *que el educador elige el contenido de los programas; el educando los recibe en forma de “depósito”;*
- f) *que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;*
- g) *que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.*

Por último, sabemos por lo mostrado por Freire (1981:25) en su «praxis», que las relaciones humanas no existen sin sociedad y que no existe educación sin sociedad humana y que por tanto las relaciones humanas pueden ser perversas o benéficas. Desde esta experiencia didáctica intentamos propiciar que la acción educadora sea para el mejoramiento cognitivo, afectivo, pero también iniciaremos un proceso de *producción de una «conciencia ético-crítica»*, que, como dice Freire, se origina en los mismos oprimidos, por ser «*sujetos históricos*» de su propia liberación.

Es en este sentido que la educación de adultos, de inmigrantes particularmente, nos abre la puerta para superar la pedagogía que únicamente pretende obtener resultados finales, acabados, comprobables y demostrables. Desde esta experiencia didáctica podemos afirmar que relacionarnos dialógicamente es parte de un acto pedagógico *crítico*, que en este caso ejercemos como sujetos mismos, pero que la «praxis de transformación o de la liberación», tal y como la ha planteado Freire es todavía una tarea inacabada, y lo será mientras teorías y prácticas didácticas olviden que el alumno y las

condiciones objetivas de vida, son el «lugar» y el «propósito», parafraseando a Freire, de la “pedagogía del oprimido”.

2.1.2 Uso de su propia voz

Freire (1988) presenta muchos elementos y situaciones que tienen que ver con la «praxis de la liberación». En este trabajo profundizamos sólo en dos aspectos:

- 1) propiciar que los inmigrantes sean “dueños de otra voz y de su propia voz” les permitirá acercarse a la conciencia crítica de la que habla Freire;
- 2) concienciar sobre las formas de vida del lugar al que llega y las suyas propias.

Freire “inserta” el uso de la lengua como un acto eminentemente social y político, cuando precisamente afirma que la relación dialógica es reflexión y acción sobre las formas en que como personas vivimos y nos relacionamos. Potencia la adquisición de significados, de explicaciones y lo más importante para él, de adquisición de críticas concienciadoras, mientras nos relacionamos y mantenemos una relación dialógica. En esta línea, advertimos que en nuestra experiencia pedagógica se enfatiza más ese relacionarse con el Otro, ese dialogar, esa escucha activa de la voz del Otro. Potenciamos a Freire como el teórico de la hospitalidad, de la empatía, de la deferencia.

Desde esta dimensión, de la relación dialógica, potenciamos la adquisición del lenguaje oral, pero también advertimos que en él hay significados, algunos de ellos en pugna con los de los hablantes nativos.

En general, interesa en esta experiencia, hacer notar la importancia didáctica que tiene escuchar la voz del Otro, el diálogo crítico, ya que es la forma en que se expresan los deseos y problemas que envuelven la vida cotidiana de los aprendices y al mismo tiempo da significado a muchas palabras-vozes que

aprenden y que los educadores (nativos o no nativos) hemos de considerar para estructurar futuros textos que nos permitan organizar presentes y futuras experiencias de vida en comunidad, de convivencia ética-crítica-liberadora, para seguir las ideas de Freire.

Es desde esta realidad que Freire nos “lleva de la mano” para potenciar experiencias pedagógico-didácticas, como ésta, que “hablen”, que digan y usen (siendo dueños de voz y palabras escritas) su voz, para desarrollar y/o cambiar las relaciones de aprendizaje entre inmigrantes y nativos y entre inmigrantes e inmigrantes. Ciertamente que Freire recalca el aprendizaje, la educación y el lenguaje dando primacía a lo político.

Por todo ello no podemos negar que la educación también tiene funciones para desarrollar “facultades críticas” y que la crítica es consustancial al inmigrante que viene de fuera, que mira un orden y un estado de cosas distinto al suyo y que además puede interiorizarlo y describirlo haciendo que el significado de sus palabras sea distinto y, a veces, radicalmente opuesto al significado que los nativos dan a sus palabras y acciones y que están tan fijados en ellas y en ellos, que las consideran naturales, normales, e irrevocables.

2.1.3 La alfabetización de inmigrantes pobres

Freire (1990) afirma que la alfabetización ingenua es aquella que considera el paso de ser analfabeto y estar alfabetizado como salir de una «enfermedad», como erradicar una «mala hierba» o como “atender” a personas que tienen «incapacidad», «falta de inteligencia» o simplemente viven en la «holgazanería».

También señala Freire (1990: 33) que dicha alfabetización ingenua se caracteriza por ser

“de naturaleza mecánica. La alfabetización como tal se reduce al acto mecánico de «depositar» palabras, sílabas y letras dentro de los analfabetos... palabras, escritas o leídas, que constituyesen amuletos adheridos a una persona que no las dice, sino que sólo las repite, casi siempre sin relación alguna con la realidad y las cosas denominadas.”

Podríamos decir que Freire denuncia y critica esa alfabetización que consiste en un «llenar» al educando analfabeto con palabras y que el educador se convierte en un médico, biólogo o depositante de bienes culturales o, como Freire lo dice en un «Mesías» que viene a «salvar» a un «hombre perdido».

En nuestro caso, el contacto frecuente cara a cara entre educadora y aprendiz, simplemente mostró que manuales y textos de alfabetización inspirados en una didáctica instrumental, poco tenían que ver con sus vivencias concretas, en casi nada respondían a sus problemas cotidianos. Se creyó prudente no artificializar su relación, ni hacer de este contacto una relación dependiente y paternalista.

Freire (1990:35) dice que

“Al confiar en palabras que transmiten una ideología acomodaticia, este trabajo de alfabetización refuerza la «cultura del silencio» que domina a la mayor parte de las personas. Esta clase de alfabetización jamás puede ser un instrumento de transformación del mundo real”.

Al mismo tiempo, Freire (1990: 35-36) advierte que

“El analfabetismo es una de las manifestaciones concretas de una realidad social injusta. El analfabetismo no es un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico. Es una cuestión política, al igual que la misma alfabetización a través de la cual intentamos superar el analfabetismo”.

Todo ello nos posibilita, tal y como la entiende Freire, como un problema más amplio, complejo y de naturaleza política, antes que lingüístico, pedagógico o

didáctico. Como un problema que rebasa el simple hecho de oralizar a un analfabeto en una segunda lengua. Situación que, en nuestra opinión, hace inviable una didáctica pautada, anticipada y cerrada. Si estar alfabetizado es políticamente modificar las condiciones de vida, entonces la didáctica tiene otros fines y miras, además de procedimientos diferentes, evidentemente distintos a la didáctica oficial o “reaccionaria”, como la llamaría Freire.

Freire (1990:36) afirma que

“más vale desarrollar en los educandos la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica en el mundo real. Según esta perspectiva, y no la de las clases dominantes, la alfabetización se establece como un proceso de búsqueda y creación por el cual los educandos analfabetos se enfrentan al desafío de percibir el sentido más profundo del lenguaje y de la palabra que, en esencia, les es negada.”

Podemos advertir que la alfabetización que Freire promueve es la que busca desarrollar conciencia sobre derechos y crítica del mundo real, como un proceso de búsqueda y creación del lenguaje, de la palabra y de la acción para liberarse.

Para Freire (1990:37) la alfabetización no es un *“hecho consumado, sino un movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen a sí mismas... la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político, y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto”*

Todo ello abre la puerta a dejar de lado resultados predeterminados, incluso pensar los procesos de aprendizaje como éxitos premeditados, planeados y generalizables. Cada persona es única, diferente, cada contexto real también, todo ello, nos aleja de formas de relación o interacción humana distorsionadas –apresadas o entrampadas, con el fin de conseguir una relación mas fluida que facilite la construcción de nuevos significados en el aprendizaje de la lengua.

Freire señala que en los procesos de alfabetización que él apoya, las palabras generativas -las palabras de las personas- se utilizan en situaciones problemáticas reales («codificaciones») a modo de desafíos que estimulan la producción de respuestas por parte de los educandos analfabetos. «Problematizar» la palabra que proviene de la gente significa problematizar el elemento temático al que se refiere. Esto, necesariamente, implica un análisis de la realidad. Y la realidad se revela cuando vamos más allá del conocimiento puramente sensible en busca de las razones que hay tras los factores. Los educandos analfabetos empiezan a tomar conciencia gradualmente de que, en lo que se refiere a los seres humanos, hablar no es lo mismo que «emitir una palabra».

Este autor añade que, en ciertas circunstancias, «el hombre analfabeto es el hombre que no necesita leer». En otras circunstancias, es aquel a quien se le ha negado el derecho de leer. En ninguno de los dos casos existe la posibilidad de elegir. Pero en este caso podemos elegir hacer y podemos encontrar ayuda para resolver los problemas que se nos presentan en la vida misma.

Cada situación obliga a que la didáctica parta de allí y no pensar en la didáctica o manual como la receta, como la medicina que salva a todos, en cualquier tiempo y espacio. Educador y educando en la práctica que propone Freire (1990:40) han de *“percibir la realidad como una totalidad, mientras que en una práctica reaccionaria los educandos no se desarrollan, ni pueden desarrollar una visión lúcida de su realidad.”* Hay aquí un doble proceso de cambio de práctica, y de conversión como educadores y educandos, que aún tiene mucho camino por crear y andar.

Freire (1990:48) deja abierta la posibilidad de explorar *“el significado y la riqueza del lenguaje de los analfabetos al analizar su realidad tal como se la representa en la codificación. No importa desde qué ángulo se enfoque — forma o contenido—, dicho significado y riqueza implican un análisis lingüístico que a su vez incluye ideología y política”*. Nosotros pensamos que este es un

campo muy inexplorado por los educadores, y que aún tenemos mucho que hacer aquí. Freire brinda ya algunas sugerencias que todavía pueden ser aplicadas en nuestros días. Entre ellas citaremos las siguientes:

- Seminarios de evaluación durante los cuales los educadores pudiesen escuchar las grabaciones entre ellos, y discutir sobre sus comportamientos durante el proceso de decodificación,
- Que los mismos educandos decodifiquen sus mismas codificaciones, que las escuchen otros especialistas a fin de superar visiones distorsionadas y aprendan de los “analfabetos”,
- Incluir los discursos y debates de los campesinos en programas de radio, que pueden servir de contenidos para planificar programas de alfabetización o post alfabetización,
- Localizar áreas básicas de interés que se pueden extender a unidades de aprendizaje,
- Crear libros y textos en forma de antologías campesinas, compartirlas con grupos de otras áreas,
- Criticar el discurso y crear uno nuevo, que también debería grabarse,
- Fomentar el desarrollo de la auto-expresión

Y todo ello para alcanzar, según Freire (1990:46)

más rápidamente una clara comprensión del hecho de que una particular forma o sistema de vida es el equivalente de una forma particular de pensamiento-lenguaje.

2.1.4 La acción dialógica según Freire

Freire (1990:70) dice que, para que el proceso de alfabetización sea un acto de conocimiento “*la alfabetización de adultos exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos... para que aprender a leer y escribir constituya un acto de*

conocimiento, los educandos deben asumir desde el principio el rol de sujetos creativos. No se trata de memorizar y repetir determinadas sílabas, palabras y frases, sino de reflexionar críticamente sobre el proceso de leer y escribir en sí, y acerca del significado profundo del lenguaje.”

Como se advierte, el diálogo supone la presencia de sujetos, supone temas, problemas, objetos cognoscibles, o desafíos, además de roles activos creativos, opuestos a pasivos, y principalmente ese obrar humano: reflexionar críticamente sobre esos desafíos y sobre el significado del lenguaje mismo.

Freire (1990:70) señala estas relaciones de la siguiente manera:

“el lenguaje es imposible sin pensamiento, y ambos son imposibles sin la realidad a la que se refieren, la palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra-y-acción. Las dimensiones cognitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones de los hombres con su realidad. Estas relaciones son la fuente de la dialéctica entre los productos que los hombres logran al transformar la realidad y el condicionador que dichos productos ejercen a su vez sobre los hombres”.

Decir palabras es rehacerlas, encontrar sus significados, es una actividad humana que implica reflexión y acción. Dialogar es un derecho humano primordial. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la auto-expresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad (Freire, 1990).

En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser... Los analfabetos saben que son hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que no saben en la cultura del silencio —en la que son seres ambiguos y duales— es que las acciones de los hombres como tales son transformadoras, creativas y recreativas (Freire, 1990). Por ello, contra la

cultura del silencio, Freire propone el diálogo crítico, reflexivo, que lleve a la acción sobre la realidad para transformarla, para recuperar el acceso al «decir», al hacer transformador y humanizador; en suma, para liberarnos.

Freire (1990) informa como ha de producirse ese diálogo, que concreta el acto de conocimiento: *“el acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para que el educando sepa lo que no sabía antes, debe involucrarse en un auténtico proceso de abstracción por medio del cual pueda reflexionar sobre el todo acción-objeto o, en un nivel más general, sobre formas de orientación en el mundo. En este proceso de abstracción, se proponen al educando, como objetos de su crítica, situaciones representativas del modo en que se orienta en la realidad”*.

Freire establece que en el contexto del diálogo, educador y educandos, deben proceder de la siguiente manera: en el contexto teórico del diálogo, se analizan críticamente los hechos que presenta el contexto real o concreto. Este análisis implica el ejercicio de la abstracción, a través del cual, por medio de representaciones de la realidad concreta, buscamos el conocimiento de esa realidad.

Para Freire, el objetivo de “la decodificación es llegar al nivel crítico del conocimiento comenzando con la experiencia que tiene el educando sobre la situación en el «contexto real»” Pues bien, esta experiencia didáctica se inició teniendo en cuenta el contexto real, pero con palabras de otra lengua que no es la materna para analizar su experiencia existencial.

Si el diálogo sirve para codificar o mediar entre las situaciones existenciales y el educando, veamos ahora con una cita más de Freire (1990: 72) para qué sirve la decodificación: *“mientras que la representación codificada es el objeto cognoscible que actúa como mediación entre los sujetos de conocimiento, la*

decodificación —que separa la codificación en sus elementos constitutivos— es la operación mediante la cual los sujetos del conocimiento perciben las relaciones que existen entre los elementos de la codificación y otros hechos que presenta el contexto real, relaciones que hasta ese momento no se habían percibido.”

Conforme a lo señalado por Freire, la decodificación aparte de ayudar a percibir una serie de relaciones, ayuda a “reemplazar una visión fragmentada de la realidad por una visión total”. Al respecto dice el autor que la decodificación se presenta como acción cultural para desarrollar el conocimiento crítico y principalmente para contribuir a establecer una praxis nueva y diferente. A nuestro juicio, es a todo esto a lo que cualquier proceso de alfabetización está retado.

Dice Freire (1990:75) que:

“Cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general como acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la concibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen. Un educador así sólo puede repetir lo que ha leído, y con frecuencia malinterpretado, puesto que para él la educación no implica un acto de conocimiento.”

En esta cita se destaca al acto de conocimiento como síntesis que se logra a través del diálogo entre educando y educador, pero en el que el educador propone problemas de situaciones reales o codificadas, a fin de adquirir una visión más crítica, y al mismo tiempo critica al educador que trasmite información leída, mal interpretada y para que se memorice.

Freire describe esa relación dialógica entre educador y educando de la siguiente manera: para el educador que experimenta el acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye el signo mismo del acto de conocer. Sin embargo, advierte que no todo diálogo es en sí mismo la marca de una relación de verdadero conocimiento. Freire concluye diciendo que para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad.

En suma, para que se produzca el acto de conocimiento gracias al diálogo, Freire advierte que el proceso de alfabetización de adultos debe involucrar a los educandos en la problematización constante de sus situaciones existenciales. Dice Freire que lo que importa es que la persona que aprende palabras desarrolle simultáneamente el análisis crítico del marco social en el cual existen los seres humanos. Estas son tareas que a lo largo de este texto se han venido reiterando para los educadores comprometidos, revolucionarios, como les llama Freire, y para una pedagogía y una didáctica distinta, crítica y humanizadora.

Freire (1990:78) nos describe la pedagogía que él propone de la siguiente manera: la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción del hombre y del mundo. Formula una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre.

Para Freire la denuncia de una situación deshumanizadora exige una precisa

comprensión científica de dicha situación y la anunciación de su transformación requiere cada vez más una teoría de acción transformadora.

2.1.5 El educador

El educador tendría que ser ante todo la antítesis de la descripción de Freire:

*Que el educador es siempre quien educa,
que educador es siempre quien disciplina,
que el educador es quien habla,
que el educador prescribe,*

*que el educador elige el contenido de los programas,
que el educador es quien sabe,
que el educador es el sujeto del proceso.*

En un proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo el educando aprende, también el educador es sujeto de aprendizaje. Cuando Freire habla de diálogo, es porque en este proceso también se le da la palabra al aprendiz.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (Freire, 1988:86).

El contenido de los programas no sólo debe ser elección del educador, sino que se debe elegir a la par con el aprendiz y tomar en cuenta las necesidades y demandas de los aprendices, ya que ellos saben lo que necesitan y se han enfrentado a su propia realidad. Además, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, los contenidos que jamás son “depositados”, se organizan y se constituyen en la visión del mundo de los educandos. Por este

motivo, los contenidos han de estar constantemente renovándose y ampliándose.

El educador no lo sabe todo, el educador crítico no enseña, no impone predominantemente su punto de vista, ni sus opiniones sobre la realidad, sólo puede intervenir en esa relación dialógica, en palabras de Freire, cuando es capaz de escuchar, de oír la voz del Otro, la voz, la palabra que codifica y decodifica el mundo del educando.

Es el aprendiz el que toma conciencia crítica. La importancia del educador consiste en que aporta mayor criticidad al enseñar a interpretar la realidad *críticamente* (para ello es necesaria la ciencia social crítica).

Los campesinos analfabetos no necesitan un contexto teórico para llegar a una toma de conciencia de su objetiva situación opresora [...] Pero lo que la toma de conciencia surgida de la inmersión en las condiciones de vida diaria no les da es la razón de su condición de explotados. Ésta es una de las tareas que tenemos [los educadores] que lograr en el contexto teórico.”

El educador crítico reinventa, re-crea y crea, es activo, reflexivo, no separa enseñar de aprender, no se separa de la realidad, parte de las experiencias cotidianas, de los problemas de la realidad concreta de los educandos, aprende de ellas, y del diálogo. Aprovechar todas las oportunidades posibles para desarrollar conciencia crítica, para desarrollar actitudes críticas ante las situaciones de la realidad.

“Lo que se plantea un tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante [...] Lo importante es el ejercicio de la actitud crítica ante el objeto...”

El educador toma en cuenta todo el bagaje cultural y los conocimientos previos del aprendiz, Freire lo expresa de la siguiente manera:

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos [...] traen consigo de comprensión del mundo [...], su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros...

El educador comprometido en la lucha por la liberación, identifica su accionar con la de los educandos, de tal manera que debe proporcionar las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos” .

El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire, 1988: 87).

Los planteamientos de este educador brasileño, Paulo Freire, respecto a la alfabetización, a las características que debe reunir el educador y a la Pedagogía crítica serán retomados para el análisis del presente trabajo sobre aprendizaje del castellano de una inmigrante marroquí.

Capítulo III

Los modelos de aprendizaje de lenguas y la evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras

Desde hace mucho tiempo los especialistas en enseñanza de segundas lenguas han tratado de buscar una explicación sobre como se aprende o se adquiere una lengua. Las teorías sobre la adquisición de una lengua, L2 o LE, tratan de explicar este proceso de adquisición, teniendo en cuenta los distintos factores que intervienen y que se interrelacionan en el mismo: cognitivos, actitudinales, estratégicos, etc. En este capítulo presentaremos algunas de las teorías que nos han parecido más relevantes para explicar la adquisición de una L2 en situación de inmersión.

Según Bernaus (2004) los modelos de adquisición de L2 o LE, que han surgido desde mediados del siglo XIX han tomado en cuenta tres factores primordiales: el concepto de la naturaleza del lenguaje, el concepto sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y cómo debe enfocarse la interacción didáctica, para poder responder a algunas cuestiones que han estado presentes en torno a los procesos cognitivos y psicolingüísticos en el aprendizaje de la lengua.

Toda teoría sobre adquisición de lenguas toma en gran consideración el tipo de *input* y la interacción que se desarrolla en el aula para facilitar el aprendizaje de la lengua meta. Una posición conductista, representada por el estructuralismo en el campo de la lingüística, considera que el aprendizaje viene determinado por características ambientales y está controlado por los estímulos que recibe el aprendiz desde el exterior, a los que debe responder, recibiendo al mismo tiempo un refuerzo por parte del profesor. El *input* que recibe el aprendiz debe estar totalmente controlado y la única interacción que se da en el aula es la del profesor- alumno.

Por el contrario, las teorías mentalistas, generativistas o innatistas, derivadas de las teorías chomskianas, sostienen que el cerebro del aprendiz está especialmente equipado con un dispositivo de adquisición del lenguaje y que por tanto la exposición al *input* que se requiere para adquirir una lengua puede llegar a ser mínima. La interacción, pues, tiene un papel poco relevante.

Las teorías interaccionistas, sin embargo, conceden una gran relevancia al *input* y, muy especialmente, a la interacción. Según los teóricos de la interacción, la adquisición de una lengua se efectúa gracias a una compleja interacción entre el entorno lingüístico y los mecanismos internos que el aprendiz posee.

Las concepciones y teorías sobre la lengua y sobre su aprendizaje han ido evolucionando con las aportaciones de otras ciencias colindantes como la psicología, la lingüística, la sociología y las ciencias de la educación, que en muchos casos han dado lugar a nuevos enfoques metodológicos y, en otros, a la creación de nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje de LE.

En este capítulo trataremos de los modelos de aprendizaje y de la evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de segundas lenguas, que influidas por distintos modelos de aprendizaje de lenguas, han surgido al amparo de aquellos. Trataremos también de los enfoques humanísticos de la psicología educativa porque han influido en algunos métodos de la enseñanza de segundas lenguas, basados en un enfoque humanista, como por ejemplo la *Sugestopedia*.

3.1 Modelos de Aprendizaje de segundas lenguas

3.1.1. El conductismo

El conductismo es un enfoque psicológico que tiene sus raíces en el positivismo y que ha ejercido una gran influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este enfoque surgió de las ideas de los primeros teóricos del aprendizaje que intentaron explicar cualquier tipo de aprendizaje en función de *condicionamientos* (respuestas producidas por estímulos, Pavlov).

Pronto se demostró que esta teoría tenía un valor muy limitado para explicar la enorme variedad de acciones humanas. Los psicólogos rusos, principalmente Luria y sus seguidores, Vygotsky y Leontiev, se desmarcaron de las teorías conductistas y enfocaron sus investigaciones, sobre todo, en el desarrollo del lenguaje. En Estados Unidos, mientras tanto, los conductistas tomaron un camino distinto y comenzaron a preocuparse mucho más por el carácter y la formación de las respuestas de la cadena E-R y por las condiciones en que se formaban las relaciones de estímulo-respuesta.

Se considera que el fundador del conductismo fue B. F. Skinner, quien elaboró una serie de principios para explicar el comportamiento humano en términos estrictamente observables (Skinner 1957). La teoría conductista vino a explicar el aprendizaje en términos de *condicionamiento operante*; es decir un individuo responde a un estímulo comportándose de una forma particular. Lo que ocurra posteriormente afectará a la probabilidad de que se reproduzca o no esta conducta.

Al prestar atención a la enseñanza y a fin de que ésta pudiera mejorarse, Skinner sugirió que:

- los profesores dieran explicaciones muy claras de lo que se iba a enseñar;
- se dividieran las tareas en pasos secuenciados;

- los alumnos trabajaran a su ritmo por medio de programas individualizados de aprendizaje;
- se programara la enseñanza incorporando los procedimientos anteriores y ofreciendo un refuerzo positivo inmediato basado en un aprovechamiento lo más cercano al cien por cien.

El enfoque conductista del aprendizaje tuvo muchos seguidores entre los profesores de LE y ejerció una poderosa influencia en el desarrollo del método audiolingüal. Cuando se aplica esta teoría al aprendizaje de L2 o LE, se considera que el lenguaje es un comportamiento que hay que enseñar. Por ello se proporciona a los alumnos tareas de aprendizaje de lenguas en pasos secuenciados. Se presenta la lengua segmentada - por ejemplo, una estructura - como un *estímulo* al que el alumno debe *responder* mediante la repetición o la sustitución. A esto le sigue un *refuerzo* por parte del profesor.

El papel del profesor consiste en favorecer el desarrollo de buenos hábitos lingüísticos en sus alumnos, lo que se consigue principalmente con ejercicios estructurados, la memorización de diálogos o la repetición a coro de estructuras lingüísticas. Las reglas se explican cuando se ha practicado bien el elemento lingüístico y se ha adquirido el hábito apropiado.

El papel del alumno es bastante pasivo, simplemente tiene que responder correctamente a los estímulos puramente mecánicos. Hay una escasa implicación activa a la hora de analizar la lengua, o de desarrollar sus propias estrategias para aprender con mayor provecho. Existe poca preocupación por lo que ocurre en la mente del alumno o por los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje. Por otro lado, se pueden realizar los ejercicios estructurales prestando poca atención al significado que transmite el lenguaje.

Además, no hay lugar para la interacción y la negociación de significados y, finalmente, el conductismo de Skinner no permite que se pueda aprender también de los errores.

3.1.2. La psicología cognitiva

La psicología cognitiva se interesa por los procesos mentales que afectan al aprendizaje. Esto comprende aspectos tales como la memoria (la forma en que las personas acumulan y utilizan sus recuerdos), o la forma en que las personas se implican en el proceso de aprendizaje. Actualmente la psicología cognitiva ejerce una notable influencia en la metodología de la enseñanza de LE. Desde un enfoque cognitivo, se considera que el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje, utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender.

Las formas en que se ha investigado el pensamiento humano dentro de la psicología cognitiva han variado considerablemente. En un extremo se encuentran los *teóricos de la información*, que han establecido una analogía del cerebro con una computadora sumamente compleja, y que intentan explicar sus trabajos en términos de normas y modelos que explican el funcionamiento de los distintos aspectos del aprendizaje. Se pueden encontrar ejemplos de este enfoque en los trabajos sobre sistemas de inteligencia artificial y, sobre todo, en los modelos de procesos de memoria y lectura.

En el otro extremo se encuentra el llamado movimiento *constructivista*, que surge principalmente de la obra de Jean Piaget. Los psicólogos que siguen este enfoque se han preocupado principalmente de la forma en que los individuos dan sentido al mundo. Uno de los aspectos más perdurables de la obra de Piaget (1966; 1972; 1974) ha sido el énfasis que puso en el carácter *constructivo* del proceso de aprendizaje. Lo que subyace tras esta teoría es que los individuos se implican activamente desde su nacimiento en la

construcción de un *sentido personal*, es decir, de una comprensión personal partiendo de la propia experiencia. En otras palabras, todas las personas confieren su propio sentido al mundo y a las experiencias que les rodean. De esta forma, el alumno se coloca en el centro de la teoría del aprendizaje.

De acuerdo con las teorías piagetianas, es importante, en primer lugar, considerar al alumno como un individuo activamente implicado en la construcción de sentido. Cuando los alumnos aprenden una lengua nueva están implicados activamente en dar su propio sentido al material lingüístico que les llega a través de las actividades que se les presenta. De este modo, es importante que los profesores ayuden y estimulen a los alumnos en este proceso y no les consideren como simples receptores pasivos de la LE.

En segundo lugar, el desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje y la experiencia se convierten en el objetivo del aprendizaje. Parece evidente, por ejemplo, que la enseñanza de la LE fundamentada exclusivamente en la memorización no producirá una mejor comprensión.

En tercer lugar, habría que adecuar las tareas al nivel cognitivo de capacitación del alumno. Las tareas, sin embargo, no deberían estar nunca por debajo del nivel competencial del alumno.

Finalmente, las nociones piagetianas de asimilación y de acomodación se pueden también aplicar al aprendizaje de LE. Cuando recibimos *input*, por ejemplo al escuchar una canción, debemos modificar lo que ya conocemos sobre la lengua (acomodación) para encajar la nueva información con nuestros conocimientos ya existentes (asimilación). De esta forma, se desarrolla paulatinamente el conocimiento que vamos adquiriendo del funcionamiento del nuevo sistema lingüístico.

El énfasis que puso Piaget en el individuo le impidió vislumbrar la importancia que para el aprendizaje de una lengua tiene el entorno y las interrelaciones que en él se producen.

Un destacado defensor de las ideas de Piaget ha sido Jerome Bruner (1960; 1996). Para Bruner, el desarrollo de la comprensión conceptual y de las destrezas y las estrategias cognitivas es el objetivo fundamental de la educación más que la adquisición de información factual. A través de Bruner, esta perspectiva vino a representar el enfoque cognitivo de la educación.

Un aspecto especialmente significativo de las ideas de Bruner es que asumen una visión amplia de la educación en cuanto que ésta se refiere a la globalidad de la persona. Consideró que uno de los elementos fundamentales al respecto era la necesidad de *aprender a aprender*, que es uno de los 'lemas' de la reforma educativa (LOGSE) y es, en nuestra opinión, la clave para poder dotar a los alumnos con una base de conocimientos que les van a permitir seguir aprendiendo durante toda su vida.

Bruner intentó relacionar las ideas sobre el desarrollo cognitivo con lo que ocurre en el aula. Afirmaba que estimulando a los alumnos jóvenes a descubrir por su cuenta la solución de problemas educativos que no estuvieran divididos artificialmente en 'asignaturas', podrían llegar a entender incluso los temas más complicados y a relacionar la comprensión de los mismos de forma significativa con un conocimiento coherente del mundo.

Por otro lado, destacó que era importante conseguir el adecuado equilibrio entre el grado estructural de una unidad didáctica y la cantidad de flexibilidad que se incorpora para que los alumnos descubran principios, conceptos y hechos por sí solos. Señaló también que era importante estimular en los

alumnos la deducción y el pensamiento intuitivo. Esto solamente ocurrirá si los alumnos se sienten seguros y capaces de correr riesgos, lo que a su vez será fomentado por un sentimiento de curiosidad.

Para que esto tenga lugar en una clase de LE es necesario buscar un equilibrio, por una parte, entre la enseñanza de aspectos de la lengua y de las destrezas lingüísticas y, por otra, enseñar a analizar el lenguaje, para deducir cómo funcionan sus normas, para arriesgarse a utilizar la lengua y para aprender de los errores.

Quisiéramos destacar que en el campo de la investigación en los últimos años muchos de los trabajos sobre el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras se han basado en la psicología cognitiva. Son muchos los modelos para el aprendizaje de LE basados en las teorías cognitivas. Los cuadros siguientes muestran de forma esquemática algunos de estos modelos.

Cuadro 3.1 El modelo de estrategia. Bialystock (1978)

<p>Modelo de Estrategia. Bialystok (1978)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento explícito</i>: consciente del código lingüístico • <i>Conocimiento implícito</i>: automático, intuitivo del código lingüístico • <i>Estrategias</i>: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Práctica formal</i>: el aprendizaje sobre el código o forma lingüística. 2. <i>Práctica funcional</i>: adquisición por medio de la exposición a situaciones comunicativas. 3. <i>Monitor</i>: implica la modificación de la conducta lingüística, basándose en el conocimiento del código. 4. <i>Inferencia</i>: se refiere a la comprensión e implica la adquisición de un conocimiento explícito sobre el código lingüístico. Puede basarse en otro tipo de conocimiento y unirlo al conocimiento explícito del código; puede basarse en el contexto y/o en el conocimiento implícito del código para transformarlo en explícito.
---	--

Cuadro 3.2 El modelo del monitor. Krashen (1978)

<p>Modelo del</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hipótesis Adquisición/Aprendizaje</i>: la <i>adquisición</i> es un proceso inconsciente y tiene como resultado la competencia comunicativa; el <i>aprendizaje</i> es un proceso consciente y tiene como resultado el conocimiento de la lengua. • <i>Hipótesis del Orden Natural</i>: las reglas del lenguaje se adquieren en un orden predecible, independientemente del orden en que son enseñadas en el aula.
-------------------	--

<p>Monitor. Krashen (1978)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hipótesis del Monitor</i>: el monitor establece la relación entre adquisición y aprendizaje. Éste es controlado conscientemente y su uso implica cambios y correcciones en la producción. Para su uso el sujeto debe disponer de tiempo, debe centrarse en la forma y debe conocer la regla lingüística pertinente. • <i>Hipótesis del 'Input'</i>: la adquisición se produce por medio del 'input' comprensible, la comprensión de mensajes se llevará a efecto si son de un nivel inmediatamente superior al nivel de competencia que tiene el sujeto. • <i>Hipótesis del Filtro Afectivo</i>: es el que regula la entrada del 'input', funciona en relación a las variables afectivas (motivación, autoconfianza, ansiedad...). El efecto de estas variables se refleja en el nivel de filtro. Si el nivel es bajo el sujeto utiliza al máximo 'el input', si es alto, el filtro actúa como barrera del 'input' impidiendo la adquisición de la lengua.
--------------------------------	---

Cuadro 3.3 El modelo de refuerzo consciente. Carroll (1981)

<p>Modelo de Refuerzo Consciente. Carroll (1981)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>'Performance grammar'</i>. Contempla por una parte la gramática de la actuación en términos chomskyanos, como opuesta a la gramática de la competencia; se refiere a las reglas y estrategias de uso en la comunicación. Por otra parte, el propósito de comunicación, junto a las exigencias derivadas de la situación comunicativa y la información que posee el sujeto por su experiencia en situaciones comunicativas semejantes operan en la 'performance grammar'.
--	---

3.4 El modelo de competencia variable. Ellis (1984)

<p>Modelo de Competencia Variable. Ellis (1984)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Competencia lingüística</i>: en el marco de la teoría de uso lingüístico la competencia corresponde al conocimiento lingüístico. • <i>Procedimientos</i>: la habilidad para usar este conocimiento. • <i>'Continuum'</i>: es la manifestación de los tipos de discursos cuyos extremos son el discurso totalmente planificado (una conferencia) y el totalmente sin planificar (conversación diaria). El uso de la lengua, el esfuerzo que se realiza para aplicar el conocimiento al contexto situacional y lingüístico, produce el aprendizaje. El desarrollo de la competencia en L2 tiene lugar cuando se adquieren nuevas reglas como resultado de la participación en varios tipos de discursos.
---	---

3.5 El modelo de negociación del significado. Gass y Varonis (1994)

<p>Modelo de Negociación del Significado. Gass y Varonis (1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación de dificultades en situaciones interactivas estimula a la resolución de las mismas. • Las modificaciones lingüísticas que ocurren para reparar una ruptura en la conversación se considera que puede tener efectos muy beneficiosos para la interlengua.
---	---

3.1.3 Modelo de procesamiento de información. Schmidt (1990)

Schmidt (1990, 1995) propone un modelo en el que el proceso de la información está basado en la memoria. Para ello propone la utilización de lo que Schmidt llama *exemplar-based systems*, que consiste en presentar la lengua como una acumulación de unidades “formulaicas” en las que se repiten una serie de letras específicas. El aprendizaje se basa en tres factores aptitudinales: habilidad en codificar los fonemas, habilidad analítica del lenguaje y memoria.

3.1.4 Modelo de procesamiento del *input*. Van Patten (1996)

En la misma línea de investigación que la de Schmidt, más recientemente, Van Patten estudia cómo se procesa el *input* para ello propone tres principios:

Principio 1:

Los estudiantes procesan el ‘input’ más por el significado que por la forma.

- *Los estudiantes procesan, antes que nada, palabras que tengan un contenido significativo en el ‘input’.*
- *Los estudiantes prefieren procesar léxico que ‘items’ gramaticales para obtener una información semántica.*
- *Los estudiantes prefieren procesar morfología significativa, por ejemplo las terminaciones del pasado regular simple, que las concordancias verbales.*

Principio 2:

Para que los estudiantes procesen una forma lingüística que no tiene significado, por ejemplo la terminación -s de la tercera persona, tienen que ser capaces primero de procesar contenidos de información o comunicativos sin ningún esfuerzo o con mucha facilidad.

Principio 3:

Los estudiantes poseen estrategias ‘por defecto’ o ‘por omisión’ que asignan el rol de agente al primer nombre que encuentran en una frase. Ésta es la ‘estrategia del primer nombre’, pero:

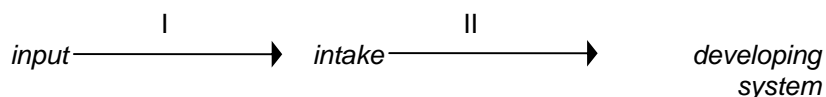
- *La ‘estrategia del primer nombre’ puede quedar invalidada por el léxico semántico y por las predicciones que pueda hacer el alumno.*

- *Los estudiantes pueden adoptar otras estrategias para el procesamiento gramatical si han incorporado otras entradas ('case marking', 'acoustic stress') en su nuevo sistema en desarrollo.*

Van Patten 1996, en Skehan 1998: 46-47

Van Patten contrasta los enfoques basados en la “comprensión” con los basados en el “proceso”. En el primero es prioritario el significado (Krashen 1985), mientras que en el segundo se controla la atención de los alumnos y se les hace reflexionar sobre distintos aspectos lingüísticos de un texto oral o escrito.

El modelo esquemático que Van Patten (1996) propone es el siguiente:



La flecha del primer proceso que va del input a la apropiación requiere que el alumno fije su atención no solamente en el significado del input sino también en la estructura lingüística, la segunda flecha indica el proceso que hace el alumno para internalizar aquellos elementos del input que le pueden ser útiles para desarrollar su interlengua.

3.1.5 Modelo basado en tareas (*task-based instruction*). Willis, 1996

Willis (1996) presenta un modelo basado en tareas. El modelo de Willis consta de cinco principios para su implementación. En términos generales estos principios proporcionan *input*, uso de la lengua, y reflexión sobre el *input* y la lengua. Son los siguientes:

1. el alumno debe estar expuesto a todo tipo de lengua y de material auténtico;
2. el alumno tiene que hacer uso de la lengua;
3. las tareas deben ser motivadoras para comprometer al alumno en el uso de la lengua;
4. en algún momento se debe trabajar algún aspecto de la lengua;

5. el enfoque lingüístico debe ser más o menos exhaustivo en diferentes momentos del desarrollo de la tarea.

El modelo de Willis (1996:52) es el siguiente:

<i>Pre-tarea</i>
Introducción del tema y la tarea
<i>Desarrollo de la Tarea</i>
Tarea
Planificación
Informe
<i>Enfoque Lingüístico</i>
Análisis
Práctica

El primer paso consiste en introducir el tópico y en motivar a los alumnos para participar en una tarea comunicativa. Se presentan textos similares a los de la tarea que van a realizar, centrando la atención en los puntos que se van a tratar cuando tengan que poner ésta en marcha.

En segundo lugar se pone en marcha la tarea, que debe dar oportunidades a los alumnos para usar la lengua (desarrollando la fluencia, la exactitud y la complejidad) a la vez que planifican la tarea. El alumno debe usar la lengua adecuada para poder más tarde exponer sus conclusiones al resto de la clase.

En este momento, el profesor ayuda a los alumnos a incorporar nuevos elementos lingüísticos en el sistema que cada uno va desarrollando.

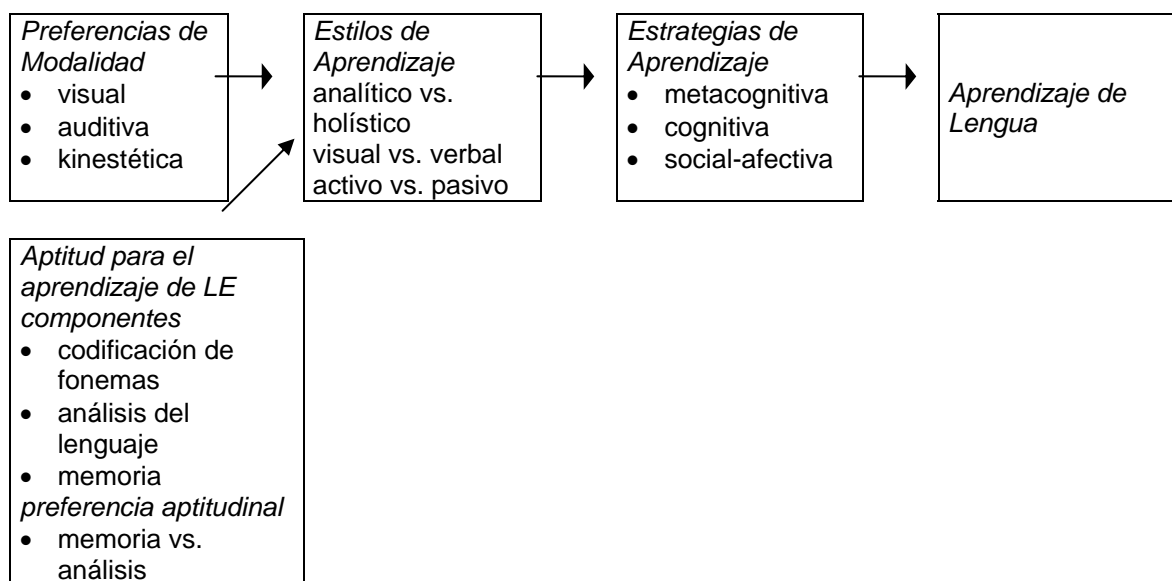
El tercer paso consistiría en reforzar los elementos lingüísticos necesarios para cada alumno o bien se harían explícitas las cuestiones gramaticales que los alumnos requieran, en general.

3.1.6 Modelos cognitivos y motivacionales basados en las diferencias individuales. Skehan 1998; Gardner, Tremblay y Masgoret 1997

El modelo de Skehan (1998) se basa en las diferencias individuales. Contiene cuatro diferencias individuales fundamentales:

- preferencias en la modalidad de *input*;
- aptitud;
- estilos de aprendizaje;
- estrategias de aprendizaje.

Las preferencias en la modalidad de *input* se refieren a los canales por los que entra la información que pueden ser visuales, orales o kinestéticos. Las aptitudes son las mismas que contiene el MLAT (*Modern Languages Aptitude Test*) de Carroll y Sapon (1959), pero añade la 'preferencia aptitudinal' que compara los sujetos con una predisposición analítica con los que tienen una predisposición más memorística. En cuanto al estilo de aprendizaje contrasta los sujetos holísticos con los analíticos; los que retienen el *input* de forma visual y los que lo retienen de forma auditiva; añade también un estilo de carácter personal (lo cual presupone que el estilo no es simplemente cerebral), confrontando los sujetos activos con los pasivos. Por lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje hace una distinción entre los sujetos que usan estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.



Skehan, 1998: 268

Según Skehan, las características individuales, que están situadas a la izquierda del cuadro, son las menos maleables, las menos sujetas a cambios. Tomando esto en consideración, las estrategias de aprendizaje son las que se pueden modificar más fácilmente; aunque también los estilos de aprendizaje podrían estar sometidos a algún cambio, por ejemplo para responder a las instrucciones que ha recibido el alumno o por necesidades comunicativas. Las aptitudes no se pueden cambiar pero el alumno puede utilizar las que ya tiene internalizadas para sacar el mayor rendimiento posible a su proceso de aprendizaje de L2. Finalmente, según Reid (1987), las preferencias de modalidad de *input* son muy poco factibles de cambios.

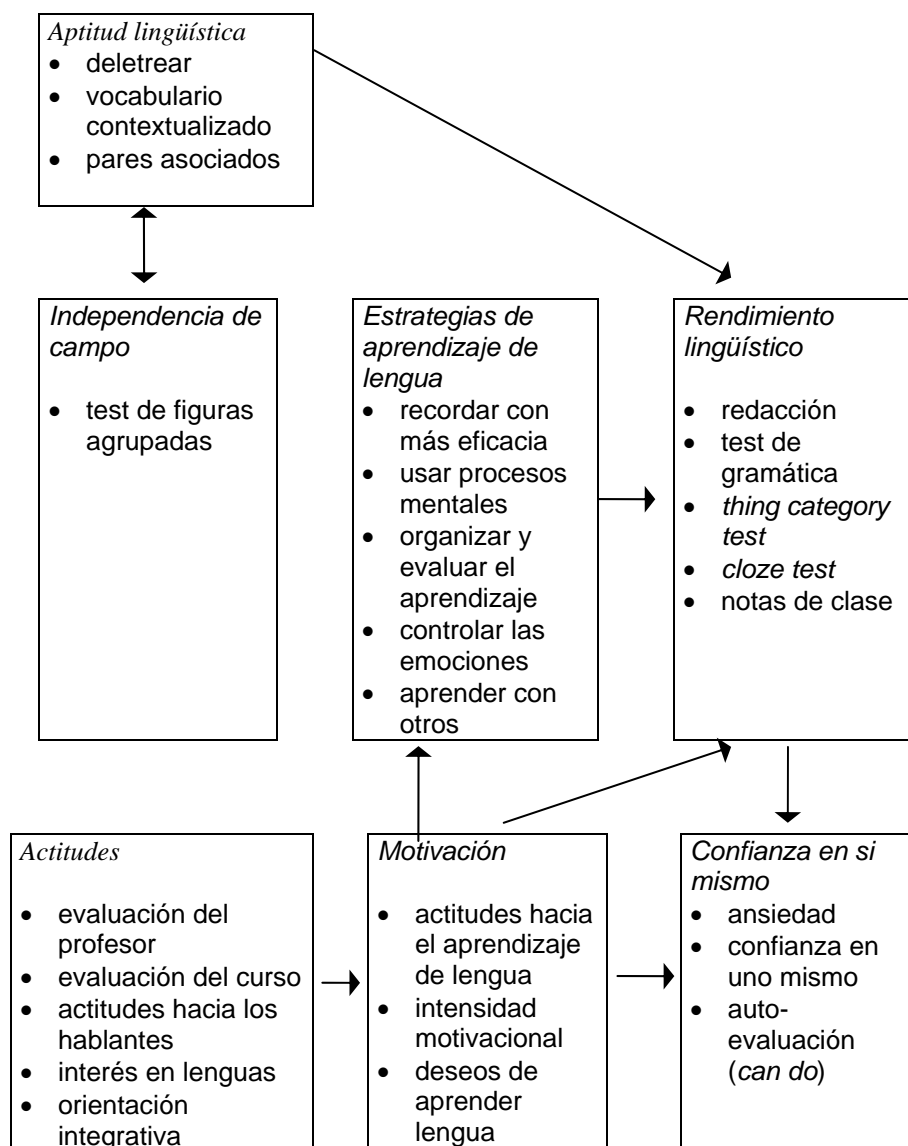
Skehan propone la adaptación de su modelo, o bien a metodologías tradicionales o, mejor todavía, a una metodología de trabajo por tareas, que puede adaptarse muy bien a las diferencias individuales de los alumnos.

Gardner, Tremblay y Masgoret (1997), en esta misma línea de investigación, proponen un modelo basado en parte en el *Socio-Educational Model* de

Gardner (1985). El modelo de Gardner (1985) estudia diferencias individuales relacionadas con el aprendizaje de L2 o LE y las actitudes y la motivación de los individuos.

El nuevo modelo (1997) añade a las variables actitudinales y motivacionales, y a las aptitudes lingüísticas, nuevos constructos (*field independence*; *self-confidence*; *language strategies*)¹ a fin de explicar cuáles de las variables medidas tienen mayor correlación con la adquisición de L2 o LE y la competencia lingüística de los estudiantes. El modelo muestra que las aptitudes lingüísticas, la motivación y las estrategias lingüísticas influyen en la competencia de la L2 o LE. Una mayor competencia hace sentir al alumno más seguro y reduce su ansiedad. Además, las actitudes se correlacionan con la motivación y el constructo llamado *field independence*, que compara los sujetos analíticos con los holísticos, se correlaciona con las aptitudes lingüísticas, aunque no influye directamente en la competencia lingüística.

¹ Independencia de campo, confianza en uno mismo, estrategias de aprendizaje de lenguas



Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997

3.2 Las concepciones sobre la lengua y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje

La concepción de la lengua que se ha ido forjando en las últimas décadas, se basa en una visión funcional y comunicativa, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Hasta los años 60 la

lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. La finalidad de la clase de lengua consistía en aprender la estructura de la lengua: la gramática. A partir de los años 60 se empieza a poner énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En lo que se refiere a la LE en los años 70 el Consejo de Europa da unas orientaciones para la enseñanza/aprendizaje de la lengua, basándose en los actos de habla que constituyen el corpus de objetivos de aprendizaje, como marco de la función comunicativa de la lengua, y que dará lugar al llamado método nocio-funcional.

A pesar del giro que da la enseñanza/aprendizaje de LE a partir de los años 70 con la introducción de nociones y funciones comunicativas, se avanza un paso más en la comunicación real y la interacción en el aula a finales de los 80 y principios de los 90 cuando se empieza a trabajar en el aula por tareas y proyectos.

Según Richards y Rodgers (1986), una teoría de aprendizaje que sirva de base a un enfoque o a un método responde a dos preguntas: ¿cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua? y ¿cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje? Las teorías orientadas hacia los procesos cognitivos se basan en la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización. Las teorías orientadas hacia las condiciones inciden en la naturaleza del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje de la lengua.

El Modelo del Monitor de Krashen (1981) es un ejemplo de una teoría de aprendizaje sobre la que se ha construido un método: el Enfoque Natural. La teoría del Monitor trata tanto la dimensión de los procesos como la de las condiciones de aprendizaje. En cuanto a los procesos, Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje. La adquisición se refiere a la asimilación natural de las reglas de la lengua a través de su uso para la comunicación y es un proceso inconsciente. El aprendizaje se refiere al estudio formal de las reglas de la lengua y es un proceso consciente. De acuerdo con Krashen, sin embargo, el aprendizaje consciente sólo actúa como monitor al que se recurre para codificar enunciados producidos a través del sistema adquirido de forma más natural. La teoría de Krashen también trata las condiciones necesarias para que se produzca el proceso de adquisición, que describe a partir de la hipótesis del *input*. El *input* que recibe el alumno debe ser comprensible, un poco por encima del nivel de competencia del alumno, no manipulado con arreglo a criterios de secuencia gramatical, debe ser interesante, relevante y suficiente para el alumno. Según la hipótesis del filtro afectivo, para que el alumno aproveche al máximo el *input* que recibe, el nivel del filtro afectivo debe ser bajo. Si es alto, el filtro actúa como barrera del *input* impidiendo la adquisición de la lengua.

Las teorías de aprendizaje que subyacen en métodos como la Vía Silenciosa o el Consejo Psicológico, derivados de teorías humanísticas, tratan principalmente las condiciones que se consideran necesarias para que se produzca el aprendizaje, sin especificar los procesos que se consideran necesarios. El método de Respuesta Física Total es también un método que tiene su origen más en una teoría del aprendizaje que en una teoría de la naturaleza de la lengua y responde tanto al proceso como a las condiciones de aprendizaje.

Para tener una visión de los métodos más conocidos de enseñanza/aprendizaje de L2 o LE se presentan a continuación resumidos en un cuadro algunos de ellos, que se verán más ampliados a continuación.

3.6 Métodos y enfoques metodológicos

	Contenidos	Papel del profesor	Papel del alumno
Método Tradicional de Gramática y Traducción	La lengua es un sistema de reglas que se enseña a través de textos que se traducen a la L1. La gramática es deductiva y normativa. La L1 de los alumnos es la lengua de instrucción.	Dominante y de autoridad. Modelo para el alumno. Clase frontal	Receptivo. Imitador. Memoriza reglas gramaticales y vocabulario. Traduce.
Método Directo	Aproximación comunicativa y funcional. Gramática inductiva. Uso exclusivo de la LE, básicamente oral.	Proporciona el <i>input</i> . Gestiona el funcionamiento del aula e interacciona con los alumnos.	Activo y participativo. Interacciona con el profesor.
Método Audiolingüístico	Conductista. <i>Input</i> pautado. Presentación lengua oral antes que la lengua escrita. Uso de <i>drills</i> .	Controla y dirige. Sigue las orientaciones del método. Clase frontal.	Receptivo. Imita con corrección el modelo. Evita la producción de errores.
Método Audiovisual	Constructivista. La presentación visual pretende mostrar las situaciones en que se usa la lengua. Presentación lengua oral antes que la lengua escrita. Asume la naturaleza social y situacional del lenguaje..	Controla y dirige el proceso de enseñanza/aprendizaje. Gestiona el tiempo y los recursos.	Receptivo y creativo a la vez. Imita con corrección el modelo, pero lo traslada a situaciones similares en la vida real.
Enfoque Comunicativo	Semántico-Comunicativo. Las unidades lingüísticas son categorías de significado funcional y comunicativo. La función de la lengua es la interacción y la comunicación, tanto a nivel oral como escrito.	Animador. Orientador. Asesor lingüístico.	Activo y especulativo. Ejecutor de su propio aprendizaje. Interacciona con el profesor y otros alumnos.

Método Respuesta Física Total	Conductista y estructural. Uso casi exclusivo de la lengua oral. Uso de estructuras lingüísticas básicas (en especial en imperativo)	Conductor del proceso de enseñanza/ aprendizaje en el aula. Gestor de las actividades de clase.	Responde a mandatos orales. Puede también dar órdenes.
Enfoque Natural	Comunicativo y estructural a la vez. Importancia del léxico y el <i>input</i> comprensible.	Fuente principal de <i>input</i> comprensible. Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje.	Receptor de LE en un primer estadio. Productor de LE a medida que avanza en el aprendizaje.
Enfoque Humanístico	Acentúa los aspectos de tipo afectivo. Promueve valores como la autoestima, la conciencia, la motivación y las actitudes.	Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje.	Responsable de su ritmo de aprendizaje.

3.2.1 Método Tradicional de Gramática y Traducción

Este método, que nació en Prusia a finales del siglo XVIII, estaba dirigido a la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas de secundaria. Howatt (1984) señala que el primer texto que se conoce basado en este método es el de Johann Christian Fick (1793). Este método adoptó la terminología gramatical y las técnicas habitualmente utilizadas en la enseñanza de las lenguas clásicas. Desde el punto de vista teórico, se considera que la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado a través de los textos y que debe ser relacionado con las reglas y significados de la primera lengua.

Para los seguidores del método *GT* el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es el de capacitar a los alumnos para que puedan leer la literatura escrita en esta lengua. En consecuencia, las habilidades más importantes que el alumno deberá desarrollar serán las de comprensión escrita y producción escrita controlada, sin prestar atención de un modo sistemático a la comprensión oral o a la producción oral. No se considera que la comunicación con otros hablantes de la lengua sea un objetivo importante, aunque sí lo es, el beneficiarse del ejercicio mental que supone el aprendizaje de una lengua.

Las actividades básicas que se realizan en la clase son la enseñanza de reglas gramaticales y la traducción de frases. El sistema gramatical de una lengua se enseña de forma deductiva, explicando en primer lugar las reglas que el estudiante debe memorizar y después proporcionando ejemplos. La frase es la unidad lingüística básica de enseñanza.

El vocabulario que el alumno debe memorizar es el que aparece en los textos de carácter literario. El vocabulario se enseña por medio de listas de palabras con su traducción a la lengua nativa y por el uso de diccionarios. Se parte de la base de que todas las palabras tienen un equivalente en la lengua nativa.

El medio de instrucción es la lengua nativa del estudiante y la instrucción está centrada en el profesor, siendo éste la autoridad indiscutible de la clase. La exactitud gramatical y léxica tienen gran importancia y el profesor corrige todos los errores producidos por los estudiantes.

Al evaluar este método, Richards y Rodgers (1986) señalan aspectos positivos y negativos. Entre los primeros destaca la ventaja de su fácil aplicación y la posibilidad de que las explicaciones gramaticales puedan satisfacer la necesidad de algunos estudiantes de conocer las reglas que rigen la morfosintaxis de la lengua que están aprendiendo. Entre los aspectos negativos cabe destacar la limitación de las técnicas utilizadas, la excesiva memorización y el hecho de que reduciendo la lengua a un conjunto de reglas este método olvida el propósito básico del lenguaje, la comunicación.

3.2.2 Método directo

El método directo, desarrollado a finales del siglo XIX, trataba de dar respuesta a las necesidades lingüísticas de una nueva época caracterizada por el incremento de las relaciones internacionales. Desde un punto de vista teórico se basó en las teorías lingüísticas de la época, que subrayan la importancia del lenguaje oral y del desarrollo de la fonética.

A finales del siglo XIX se creó la necesidad de enseñar inglés a hablantes de otras lenguas que tenían una necesidad práctica de comunicarse en inglés. El método *Grammar Translation*, que no tenía como objetivo la comunicación interpersonal, no era el adecuado para las necesidades de estos estudiantes que además carecían de la formación académica necesaria para aprender una lengua con el método *GT*.

En consecuencia, fueron surgiendo nuevos enfoques en la enseñanza de las lenguas entre los que destacan los de Sauveur y Berlitz en Estados Unidos. Sus escuelas potenciaban la interacción oral eliminándose la traducción y la utilización de la lengua nativa. Las técnicas utilizadas en estas escuelas son las del enfoque conocido como método directo, aunque Berlitz no utilizara este término.

Para los seguidores del método directo el objetivo del aprendizaje de una lengua es el aprendizaje del lenguaje oral de la vida diaria. Parten de un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática al considerar que las reglas gramaticales se aprenden por medio del uso y no por la memorización.

El vocabulario que se enseña es el utilizado en la comunicación diaria y no como en el método *GT*, el de los textos literarios. Asimismo, al tener como objetivo el aprendizaje de la lengua oral, la enseñanza de la pronunciación adquiere gran importancia utilizándose la transcripción fonética y estableciendo modelos de pronunciación de los hablantes de la lengua de aprendizaje.

Otro aspecto característico del método directo es la no utilización de la lengua nativa de los alumnos en clase. El significado de las palabras se enseña por medio de la asociación directa y no por la traducción.

El método directo tuvo mucho éxito en las escuelas de lenguas privadas (Berlitz), donde los profesores eran generalmente nativos y los alumnos estaban muy motivados. Sin embargo, la adaptación del método directo a otras

situaciones de aprendizaje, como a la educación secundaria pública, resultó muy difícil, aunque hubo algunos intentos como el método de De Sauzé (1929) que fue adaptado a las escuelas públicas de Cleveland.

Para los años 20 el método directo ya no era popular en las escuelas públicas, ya que se consideraba que no resultaba práctico enseñar a hablar a los alumnos, debido al poco tiempo disponible para la enseñanza de lenguas.

Además, comenzó a notarse el efecto de algunos estudios que recomendaban prestar más atención a la lectura.

Al evaluar este método Richards y Rodgers (1986) señalan que el método directo fue el primer intento de hacer de la situación de aprendizaje de la lengua una situación de uso lingüístico. El objetivo de utilizar la L2 en la clase en vez de la lengua nativa del alumnado hizo que se desarrollaran nuevas técnicas de instrucción todavía vigentes hoy en día tales como el dictado, la imitación, ejercicios de preguntas y respuestas. Sin embargo, el método directo presenta algunos problemas ya que el hecho de evitar en todo momento la traducción y la explicación gramatical puede resultar en algunas ocasiones poco práctico. Además la utilización de la transcripción fonética puede suponer un esfuerzo adicional sin que implique automáticamente una buena pronunciación.

3.2.3 Método audiolingüístico

Este método, desarrollado originariamente en Estados Unidos, ha tenido una gran influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El origen del método audiolingual se encuentra, en parte, en el llamado *Army Method* utilizado para enseñar lenguas extranjeras a los miembros del ejército durante la Segunda Guerra Mundial.

Dada la falta de adecuación de los métodos existentes a las necesidades comunicativas creadas por la guerra el *American Council of Learned Societies* creó en 1941 un programa lingüístico, el ASTP (*Army Specialized Training Program*) con el objetivo de que los estudiantes alcanzaran competencia oral en varias lenguas. El programa, que ofrecía instrucción en cincuenta lenguas extranjeras a 100.000 miembros de las fuerzas armadas, se basaba en la combinación de técnicas de varios métodos existentes, como el método directo, medios audiovisuales (películas, radio...), grabaciones, y algunos aspectos de la metodología empleada en el estudio de las lenguas indias.

En el ASTP se combinaba instrucción gramatical, impartida por profesores especializados, práctica conversacional y *drills*, impartidos por hablantes nativos de la lengua de aprendizaje.

Aunque el éxito del programa fue importante, su adaptación a las condiciones de las escuelas secundarias fue problemática. Por una parte, en las escuelas no se contaba con los medios técnicos, el elevado número de horas de instrucción, ni con la ayuda de hablantes nativos. Además, el número de alumnos por clase era mayor en las escuelas que en el ASTP existiendo también importantes diferencias entre la motivación de los alumnos de las escuelas y la de los miembros de las fuerzas armadas.

A pesar de sus dificultades de adaptación, el éxito del ASTP junto a las necesidades lingüísticas de los estudiantes extranjeros que asistían a universidades americanas dieron lugar al desarrollo de un nuevo método de enseñanza de la lengua en Estados Unidos en los años 50, el audiolingüismo. Algunos lingüistas de la Universidad de Michigan, entre los que se encontraba Fries, desarrollaron un nuevo enfoque para el aprendizaje de lenguas conocido como *Oral Approach*, *Aural-oral Approach* y *Structural Approach*. En este

enfoque, que se basaba tanto en la gramática como en la pronunciación, están los orígenes del método audiolingüal.

Desde un punto de vista teórico el método audiolingüal se basa en teorías lingüísticas, tales como el estructuralismo y el análisis contrastivo, y en teorías de aprendizaje psicológicas, principalmente el *behaviorismo*.

Para los estructuralistas, la lengua se consideraba como un sistema de elementos relacionados entre sí que codifican el significado. Los elementos que componen la lengua son fonemas, morfemas, palabras, estructuras y tipos de frases. En consecuencia, el aprendizaje de una lengua suponía el dominio de los elementos de la lengua y el aprendizaje de las reglas mediante las cuales se combinan estos elementos.

El análisis contrastivo consiste en la comparación de las estructuras de la L2 y la lengua nativa del estudiante para averiguar cuáles son las estructuras semejantes en las dos lenguas y que por tanto pueden ser transferidas y cuáles por ser diferentes, pueden causar interferencia. Con el fin de evitar los errores producidos por la interferencia de la lengua materna se elaboran tablas de sustitución (*drills*) con las estructuras que se prevén como problemáticas.

Desde un punto de vista psicológico el método audiovisual se basa en la teoría de condicionamiento verbal derivada de las teorías *behavioristas*. Los *behavioristas* consideran que el aprendizaje de la lengua es un proceso de formación de hábitos cuyos elementos cruciales son el estímulo, la respuesta y el refuerzo. En consecuencia, se da gran importancia a la práctica de repetición e imitación. Para los defensores del método audiolingüal, el aprendizaje de la lengua es un proceso de carácter mecánico que no exige un gran esfuerzo mental y que está al alcance de todas las personas.

El método audiolingüal se caracteriza por la separación de las cuatro habilidades y la primacía de las habilidades orales sobre las escritas. De este modo, tendrá gran importancia la creación de laboratorios de idiomas, equipos audiovisuales, etc.

Una de las características más conocidas del método audiolingüal es el uso de tablas de sustitución, los *drills*, por medio de los cuales se trata de que los estudiantes adquieran reflejos lingüísticos automáticos.

Los nuevos elementos lingüísticos suelen ser presentados por el profesor en forma de diálogo para ser después repetidos y memorizados por los alumnos.

Se evita el uso de la lengua materna aunque este uso no está prohibido de manera tan tajante como en el caso del método directo.

La mayor extensión del método audiolingüal se dió en los años 60 ya que, posteriormente, sus bases teóricas lingüísticas y psicológicas fueron claramente criticadas. Las mayores críticas fueron realizadas por Chomsky (1959), que con sus teorías mentalistas sobre adquisición de la L1, daba mayor importancia a los aspectos creativos del lenguaje. Sin embargo, todavía hoy en día los textos basados en las teorías estructuralistas siguen siendo populares.

Entre las aportaciones del método audiolingüal, destaca el intento de que el aprendizaje de lengua fuera accesible a un gran número de personas por la incorporación de técnicas sencillas como la imitación y repetición. Sin embargo, uno de los problemas de este método es la incapacidad de los alumnos de transferir las habilidades adquiridas en el aula por medio de ejercicios mecánicos a situaciones de comunicación real. Además, las continuas repeticiones y los ejercicios mecánicos suelen producir aburrimiento en los alumnos porque no tienen la oportunidad de ser creativos.

3.2.4 Método Audiovisual

El método audiovisual fue utilizado en varios centros entre los que destaca el CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) de Francia y la universidad de Zagreb en Yugoslavia.

Este método, que se desarrolló a partir de los años 50, se caracteriza por la utilización de ayudas auxiliares como películas, diapositivas, grabaciones o discos.

El método audiovisual tiene muchas características comunes al método audiolingüal. Los dos métodos se basan en teorías estructuralistas y conductistas, en el análisis contrastivo y en enfatizar los aspectos orales y comunicativos.

La originalidad del método audiovisual viene dada por el hecho de que asume la naturaleza social y situacional del lenguaje. La lengua es presentada por medio de diálogos relacionados con la vida real en forma de escenas visuales proyectadas en una pantalla y sincronizadas con una grabación.

El método audiovisual ha sido valorado por situar el aprendizaje de la lengua en un contexto social simplificado y por enseñar la lengua como comunicación oral significativa. Sin embargo, este método también ha sido criticado por las dificultades que presenta el transmitir el significado por la imagen y por la rígida organización secuencial de la enseñanza.

3.2.5 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo comienza a desarrollarse en Inglaterra en los años 60. En el desarrollo de este enfoque van a influir, por una parte, las nuevas teorías lingüísticas y por otra, la labor desarrollada por el Consejo de Europa.

En lo que se refiere a las teorías lingüísticas podemos considerar que el estructuralismo había sido duramente criticado por Chomsky por considerarlo incapaz de dar cuenta de las características fundamentales del lenguaje.

Desde una posición mentalista, Chomsky enfatizó, entre otros aspectos, la capacidad innata que tienen el ser humano para adquirir el lenguaje y los aspectos creativos del lenguaje. Los lingüistas británicos van a dar importancia a otra dimensión fundamental del lenguaje, su potencial funcional y comunicativo. Al aplicar esta dimensión comunicativa del lenguaje a la enseñanza de lenguas, el objetivo de la adquisición de L2 es la competencia comunicativa ya que no se considera suficiente el objetivo de adquirir una serie de estructuras lingüísticas. Entre las figuras más importantes que proponen este nuevo enfoque destacan Candlin y Widdowson que se basan en el trabajo de lingüistas funcionalistas británicos (Firth, Halliday), en especialistas en sociolingüística americanos (Hymes, Gumperz, Lavob) y en filósofos (Austin, Searle).

En el enfoque comunicativo destaca la importancia que los teóricos dan al significado, ya que las unidades lingüísticas son categorías de significado funcional y comunicativo y la lengua es fundamentalmente un sistema para expresar el significado. Las consecuencias pedagógicas de este enfoque asumen que para que el aprendizaje tenga lugar la lengua debe ser utilizada en tareas significativas, las actividades deben promover la comunicación real y la lengua debe ser significativa.

También contribuye al desarrollo del enfoque comunicativo la labor realizada por el Consejo de Europa. En este sentido, se puede mencionar el sistema *unit-credit* en el que las tareas de aprendizaje están divididas en unidades que corresponden a componentes de las necesidades del estudiante. Este sistema, en el que las unidades están relacionadas entre sí, tendrá gran influencia en la enseñanza de lenguas en Europa. También tendrá gran importancia el enfoque nocional-funcional propuesto por Wilkins (1976) en el que se distinguen categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia...) y categorías de función comunicativa (sugerencias, ofertas, ...). Teniendo en cuenta las nuevas

tendencias metodológicas y de diseño curricular, el Consejo de Europa incorpora un análisis semántico comunicativo de la lengua especificando un nivel umbral (Van Ek y Alexander, 1980) que ha tenido gran influencia en la enseñanza de lenguas en Europa.

El enfoque comunicativo no puede ser considerado simplemente como un método ya que incluye un gran número de propuestas de diseño curricular, gran número de diferentes técnicas e ilimitadas actividades de aprendizaje. Entre las propuestas de diseño curricular más importantes destacan las que se basan en estructuras y funciones (Wilkins, 1976; Brumfit y Johnson, 1979; Allen, 1980), las funcionales (Jupp y Holdin, 1975), las nocionales (Wilkins, 1976), las basadas en la interacción (Widdowson, 1979), las basadas en tareas (Prabhu, 1987), y generadas por el estudiante (Candlin, 1976; Henner-Stanchina y Riley, 1978).

El objetivo básico del enfoque comunicativo es el de desarrollar la competencia comunicativa y para ello se ve necesario el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, reconociendo la interdependencia entre la lengua y la comunicación.

Partiendo de la existencia de numerosas tendencias dentro del enfoque comunicativo, Howatt (1984) propone una distinción entre dos versiones: una débil y una fuerte. La versión débil del enfoque comunicativo es la que trata de proporcionar a los estudiantes oportunidades para utilizar la lengua que han aprendido con fines comunicativos. La versión fuerte del enfoque comunicativo se caracteriza por afirmar que la única manera de aprender la lengua es utilizándola y es por este medio de utilización como tiene lugar la adquisición. En este sentido, diversos autores (Hatch, 1978; Krashen, 1982; Di Pietro, 1987; Vila, 1989) destacan la importancia del carácter plurifuncional del lenguaje y la necesidad de crear situaciones de uso en las que los estudiantes adquieran la lengua siendo usuarios de la misma.

The classroom can harbor a community of people who are, at the same time, learners and users of a new language. In the philosophy behind the strategic interaction approach, it is as users of the new language that people become learners of it.

Di Pietro 1987: viii

El enfoque comunicativo está centrado en el estudiante que juega un gran papel en la interacción comunicativa y en la negociación del significado. A diferencia de otros métodos, el papel del profesor es menos central ya que se consideran las necesidades comunicativas del estudiante como prioritarias.

La lengua de instrucción de la clase es la segunda lengua y existe una tendencia hacia la utilización de materiales comunicativos y auténticos. En la producción lingüística se valoran tanto la precisión como la fluidez.

El enfoque comunicativo ha recibido apoyo institucional y de especialistas en lingüística aplicada británicos. Sin embargo, resulta muy difícil evaluar el enfoque comunicativo ya que está sujeto a múltiples interpretaciones que dan lugar a una gran variedad de técnicas didácticas.

3.2.6 Respuesta Física Total

Este método, propuesto por Asher (1966, 1969), puede ser considerado como ejemplo del llamado *Comprehension Approach* (Winitz, 1981) que considera que las habilidades receptivas preceden a las productivas y que las habilidades de comprensión se transfieren al resto de las habilidades.

Total Physical Response es un método que se basa en la coordinación del habla y la acción subrayando la necesidad de minimizar el *stress* del estudiante enfatizando el significado frente a la forma.

J. Asher estudia el proceso de adquisición de la L1 y trata de adaptar las características de este proceso a la clase de L2. En L1, el niño internaliza el código lingüístico a través de las ordenes o mandatos que recibe. De hecho,

durante cientos de horas el niño permanece prácticamente en silencio tratando de decodificar la lengua. Después de pasar muchos meses en esta labor el niño comienza a hablar.

En el caso del aprendizaje de L2 Asher señala que en muchos casos el significado de la L2 puede ser transmitido por medio de acciones y que el imperativo puede resultar muy útil para que el profesor dirija la conducta de los alumnos. De esta manera, los estudiantes pueden aprender la lengua cumpliendo las órdenes del profesor y también observando la forma en que otros estudiantes cumplen estas órdenes.

En *TPR* los estudiantes deben ser capaces de entender antes de comenzar a hablar y no deben hablar hasta que estén preparados para hacerlo. Asher también considera que al no obligar a los estudiantes a producir en la L2 se reduce su grado de ansiedad y se puede crear un sentimiento de éxito en los alumnos al verse capaces de realizar acciones que han sido ordenadas en la L2.

El objetivo de *TPR* es el de desarrollar la competencia oral en la lengua en niveles iniciales. Generalmente *TPR* se utiliza en combinación con otras técnicas ya que la comprensión es un medio, siendo el objetivo final la enseñanza de la producción oral.

En *TPR* la gramática es enseñada en forma inductiva y la unidad lingüística básica es la frase. La selección del material se realiza atendiendo a criterios léxicos y gramaticales.

La actividad básica que realizan los alumnos en la clase es la de ejecutar las órdenes dadas por el profesor o por otros compañeros, aunque puede ser complementada por otro tipo de actividades como *role-plays* y actividades relacionadas con la comprensión escrita.

3.2.7 El Enfoque Natural

Este enfoque tiene su origen en una propuesta de T.D. Terrell (1977) sobre la enseñanza de la L2 que fue elaborada y presentada por S.D. Krashen y T.D. Terrell (1983).

Aunque Krashen y Terrell no dan mucha importancia a las teorías lingüísticas en las que se basa su enfoque, consideran que la función principal de la lengua es la comunicación y que la lengua es un vehículo para comunicar significado y mensajes. A pesar de esto, cuando se refieren al aprendizaje de la lengua asumen una jerarquía lingüística de complejidad estructural aunque consideren que la estructura gramatical no requiere análisis ni atención explícita.

La teoría de aprendizaje en la que se basa en *Enfoque Natural* es el *Monitor Model* de Krashen. Las implicaciones metodológicas de esta teoría incluyen el proporcionar al alumno la mayor cantidad posible de *input* comprensible, realizando en clase actividades de comprensión oral y escrita y centrando la atención de los estudiantes en el significado y no en la forma.

Al igual que en el caso del *TPR* los estudiantes no tienen que producir nada en la lengua extranjera hasta que estén preparados para ello, siendo procesadores de *input* comprensible. El profesor debe proporcionar *input* comprensible y además, debe crear un ambiente agradable para que el filtro afectivo no impida que se procese el *input*.

El enfoque natural se basa en la observación e interpretación de cómo adquieren los niños la primera y la segunda lengua en contextos no formales. Se caracteriza por dar importancia a la comprensión y al significado. Los objetivos de aprendizaje del *Natural Approach* dependerán de las necesidades de los estudiantes y de su nivel de lengua.

3.2.8 El Enfoque Humanístico

El enfoque humanístico pone el énfasis no sólo en la capacidad cognitiva del proceso de aprendizaje, sino que acentúa los aspectos de tipo afectivo que intervienen en el proceso de aprendizaje. El hecho más destacable es que en vez de centrarse en innovaciones de carácter lingüístico, apuesta por promover valores como la autoestima, la conciencia (*awareness*), el autoaprendizaje, la motivación y las actitudes. El hecho de que se centre en los aspectos afectivos de aprendizaje explica porqué afecta a diferentes aprendices de manera distinta.

El concepto de *Caring and Sharing* es clave en muchas de las programaciones humanísticas. Los contenidos están relacionados con las vivencias personales, los recuerdos, las expectativas, los valores y las creencias de los estudiantes.

Aprender significa comunicar y compartir estas experiencias y sentimientos con los demás. Según Moskowitz (1978:18) las premisas de la educación serían las siguientes:

1. El objetivo de la educación es proporcionar aprendizajes y un entorno que facilite conseguir aprendices potencialmente completos.
2. Tanto el crecimiento personal como el cognitivo son responsabilidad del centro educativo. Por tanto, la educación debería tratar dos dimensiones humanas: la cognitiva o intelectual y la afectiva o emocional.
3. A fin de que el aprendizaje sea significativo, se han de reconocer los sentimientos y usarlos.
4. El aprendizaje significativo es el descubrimiento que uno mismo hace.
5. Los seres humanos quieren actualizar su potencial.

6. Las relaciones cordiales con los compañeros de clase conducen al aprendizaje.
7. Aprender más sobre uno mismo es un factor motivador para el aprendizaje.
8. Incrementar la autoestima favorece el aprendizaje.

Según esta perspectiva, los aprendices juegan un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que son responsables de decidir a su ritmo. En el aula no hay aprendices buenos ni aprendices malos, se respetan los diferentes ritmos y se llega a concienciar a los alumnos de que el hecho de aprender no es competir y que el aprendizaje puede continuar fuera del aula. Los aprendices también tienen la responsabilidad de decidir cuando quieren que se les corrijan sus errores. El profesor pone a su disposición los instrumentos necesarios para autocorregirse, pero son los alumnos quienes deciden cuando utilizarlos.

Al amparo de este enfoque humanístico nacieron algunos métodos, como *La Vía Silenciosa*, el *Aprendizaje Comunitario de la Lengua* y la *Sugestopedia*, con escasas aportaciones para su utilización en las aulas. Cabría destacar, sin embargo, algunas de ellas como el papel del alumno en la *Vía Silenciosa* que controla su propio aprendizaje con el fin de devenir autónomo o la interacción, el clima relajado en el aula y los factores afectivos que se tienen muy en cuenta en el *Aprendizaje Comunitario de la Lengua*, todo lo cual puede beneficiar el aprendizaje de la LE.

A) La vía silenciosa

Este método fue desarrollado por C. Gattegno (1972) y se caracteriza por proponer que el profesor se mantenga en silencio mientras el alumno desarrolla su producción lingüística al máximo.

Según Gattegno, el aprendizaje no se produce por la repetición sino que es facilitado cuando el estudiante puede descubrir y crear en la nueva lengua,

resolviendo los problemas que se le presentan. El hecho de que el profesor se mantenga en silencio hace que deje de ser el centro de atención y exige una mayor concentración por parte del estudiante. La labor del profesor debe ser, por lo tanto, la de ayudar a que los estudiantes desarrollen sus criterios internos.

Para Gattegno, los procesos de aprendizaje de la primera y la segunda lengua son completamente diferentes y por lo tanto, al enseñar la L2 es necesario adoptar un enfoque que sea artificial y estrictamente controlado. En consecuencia, en el *Silent Way* la lengua se separa de su contexto social y es enseñada en situaciones artificiales.

El objetivo del *Silent Way* es proporcionar a los estudiantes una facilidad auditiva de los elementos básicos de la lengua y a largo plazo conseguir una fluidez casi nativa con el desarrollo de las cuatro habilidades.

En este método se da gran importancia a los sonidos y el estudiante debe partir de su conocimiento de la primera lengua para realizar asociaciones entre sonidos de la L2 y determinados colores. Desde el punto de vista lingüístico, el método se basa en un enfoque estructural dando mucha importancia al vocabulario. desde un punto de vista teórico, Gattegno concibe la lengua como compuesta por grupos de sonidos arbitrariamente asociados a significados específicos y organizados en frases o series de unidades significativas por medio de las reglas gramaticales. En el *Silent Way*, la selección del vocabulario se realiza en base a la selección de estructuras y a su productividad en clase y el significado se enseña por medio de la traducción.

Gattegno considera que el aprendizaje es facilitado si se acompaña de objetos físicos y una de las características más conocida del *Silent Way* son los materiales utilizados. Entre estos destacan las barritas de madera de diferentes

colores y tamaños (*cuisenaire rods*) y la serie de posters de pronunciación y ortografía llamada *Words in Color*.

En la clase el profesor permanece callado y presenta los materiales de forma no verbal e intenta que los estudiantes desarrollen criterios internos para la autocorrección. El profesor es, además, responsable de crear un ambiente que anime al estudiante a asumir riesgos que faciliten el aprendizaje.

El método *Silent Way* no presenta novedades respecto a métodos como el audiolingual desde el punto de vista de la organización estructural y léxica del *syllabus*, pero sí en la organización de las actividades de la clase y en el papel indirecto del profesor.

b) Aprendizaje Comunitario de la Lengua

Este método fue desarrollado por Curran (1972), especialista en asesoramiento y profesor de psicología, en la década de los 70.

Curran estudió durante años el aprendizaje de los adultos y descubrió que estos se sienten muchas veces amenazados ante una nueva situación de aprendizaje. Curran llegó a la conclusión de que una buena manera de evitar los temores de los estudiantes era el convertir a los profesores en asesores, que comprendieran la lucha de los estudiantes cuando intentan internalizar un nuevo código lingüístico. Desde esta posición, el profesor puede ayudar a los estudiantes a superar sus sentimientos negativos y transformarlos en energía positiva que acelere su aprendizaje. *Community Language Learning* es un ejemplo de enfoque humanístico que se basa en el asesoramiento de Rogers aconsejando a los profesores que consideren a sus alumnos personas completas.

Según Curran, si el objetivo de aprender una lengua es la comunicación, la relación del profesor con los estudiantes y de los estudiantes entre sí es fundamental. También es importante que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. En una clase de lengua los estudiantes pasan a

ser miembros de una comunidad y aprenden por la interacción con otros miembros de la comunidad, otros estudiantes.

En la clase de *CLL* los estudiantes se sientan en un círculo y el profesor permanece de pie traduciendo a la segunda lengua los mensajes que cada estudiante quiere comunicar al resto de la clase. Una vez oída la traducción, el estudiante dice la frase en alto y la graba. Después los estudiantes reflexionan sobre la experiencia, escuchan la conversación que han grabado, la traducen a su lengua y la escriben.

Dada la naturaleza del método, no se definen objetivos lingüísticos o comunicativos específicos ya que las interacciones entre los estudiantes son impredecibles en contenido.

Este método se utiliza generalmente en cursos elementales de conversación y se suele enfatizar la fluidez más que la precisión. Se trata de que el estudiante adquiera seguridad y pueda llegar a ser independiente en el proceso de aprendizaje.

En resumen, podemos señalar que *Community Language Learning* considera el aspecto humanístico de la enseñanza de lenguas pero exige un alto grado de formación por parte del profesor, que tiene un papel completamente diferente al tradicional y debe tener un dominio completo en las dos lenguas.

c) Sugestopedia

Este método fue creado por G. Lozanov (1978) y se basa en una serie específica de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la sugestología, la ciencia relacionada con el estudio sistemático de las influencias no racionales y/o no conscientes. La sugestología está también relacionada con técnicas del yoga, y recibe influencia de la psicología soviética.

Según Lozanov, el principal problema que se presenta al aprender una lengua es el de las barreras psicológicas que impiden que desarrollemos nuestra capacidad mental al máximo. La *Suggestopedia* asume que el aprendizaje se facilita en un entorno relajado y cómodo y cuando se activa la imaginación del estudiante por medio de la música, el drama y el arte.

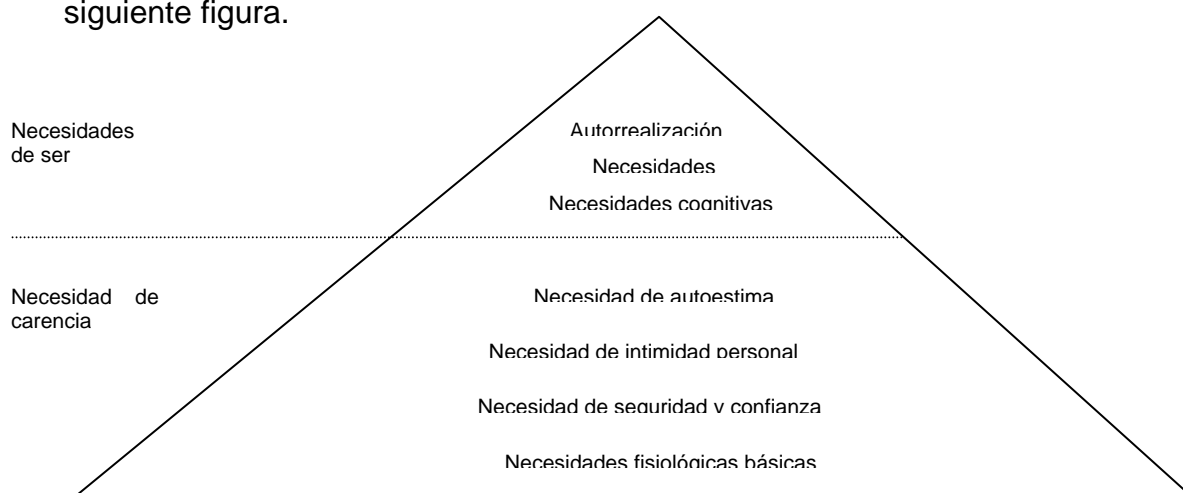
Las características más conocidas de la *Suggestopedia* son la decoración de la clase y la utilización de distintos tipos de música en consonancia con las actividades a realizar en la clase. En las clases, en las que el profesor adopta una posición autoritaria, una de las actividades más características es la lectura de diálogos que incluyen traducción a la L1 del alumno. Otras actividades incluyen la imitación, los ejercicios basados en preguntas y respuestas y *role-plays*.

El objetivo de la *Suggestopedia* es el de proporcionar en poco tiempo competencia conversacional. Se da gran importancia al vocabulario y la selección del material obedece a criterios léxicos y gramaticales.

3.3 Enfoques humanísticos de la psicología educativa

Los enfoques humanísticos de la psicología educativa acentúan la importancia del mundo interior del alumno y colocan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano. Estos son unos aspectos del proceso de aprendizaje que a menudo se olvidan injustamente pero que resultan de vital importancia si se pretende entender el aprendizaje global del ser humano.

El comportamiento humano ha sido explicado por algunos psicólogos en función de la satisfacción de las necesidades básicas. Las personas experimentan ciertos impulsos para satisfacer estas necesidades y están obligada a actuar de formas concretas con el fin de reducir estos impulsos. Quizá el mejor exponente de esta idea haya sido Abraham Maslow (1968, 1970), que sugirió una jerarquía de necesidades que habitualmente se presentan en forma de pirámide, como la que, más o menos, representa la siguiente figura.



Maslow distinguió entre dos categorías de necesidades, necesidades de *carencia* (o de *supervivencia*) y necesidades de *ser* (o de *crecimiento*). Los cuatro primeros estratos representan las necesidades de carencia, que están directamente relacionadas con el equilibrio psicológico o biológico de la persona, y comprenden requisitos tales como la comida, el agua, el sueño y la ausencia de dolor; también comprende necesidades de seguridad, de afiliación y de autoestima.

Maslow consideraba que si no se satisfacían estas necesidades o si se interrumpía su realización de alguna manera, resultaría complicado o incluso imposible que una persona pudiera satisfacer necesidades que se hallan en la

parte superior de la jerarquía. Así, los niños que tengan hambre o sientan dolor (necesidades psicológicas básicas) verán sus vidas dominadas por estas necesidades y no podrán concentrarse en la satisfacción de sus necesidades estéticas, por ejemplo. De la misma forma, resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula.

Las necesidades de ser están representadas por los tres niveles superiores del sistema de Maslow. Están relacionadas con la satisfacción del potencial individual relativo al desarrollo cognitivo y estético y con el logro de la autorrealización.

Las ideas de Maslow se pueden aplicar en el aula puesto que podría darse el caso, por ejemplo de un niño que tenga dificultades en el aprendizaje y se deban a que sus necesidades básicas no están cubiertas en el hogar o en el aula, donde debe establecerse un entorno seguro en el que los alumnos se sientan acogidos y en el que puedan construir su autoestima al recibir el respeto de los demás. Maslow también nos ayuda a tener en cuenta que se debería estimular a los alumnos a pensar (necesidades cognitivas) y que no se les debe penalizar por ser diferentes y creativos (necesidades estéticas). Las tareas del aula deben ser incitantes y estimular la curiosidad con el fin a llevar a cabo su potencial.

Otra figura importante de este movimiento ha sido **Carl Rogers** (1969). Sugirió que el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el alumno como algo que tiene relevancia personal y cuando implica su participación activa, es decir, cuando sea un aprendizaje basado en la experiencia. El aprendizaje que el alumno inicia por sí mismo y que implica tanto sentimientos como percepción es más probable que sea duradero y generalizado.

Además, cuando los alumnos perciben una amenaza para su autoimagen, es probable que se produzca una resistencia al aprendizaje. La independencia, la creatividad y la confianza van a la alza en situaciones de aprendizaje en las que la crítica externa se mantiene al mínimo y se estimula la autoevaluación. El tipo de aprendizaje que resulta más útil socialmente a la hora de preparar a los alumnos para responder a las demandas del mundo actual es el aprendizaje del proceso mismo del aprendizaje, una apertura continua a la experiencia y una preparación para implicarse en el proceso de cambio.

La siguiente cita de Rogers de hace más de treinta años sigue siendo muy actual.

El único hombre instruido es el que ha aprendido a adaptarse y a cambiar, el que se ha dado cuenta de que no hay conocimiento seguro, de que sólo el proceso de búsqueda de conocimiento ofrece un fundamento de seguridad.

Rogers, 1969: 104

Muchos de los supuestos de las teorías humanísticas han sido aplicadas a la enseñanza de LE a través de varios métodos, como la *Vía Silenciosa (Silent Way)*, la *Sugestopedia (Suggestopedia)* o el *Aprendizaje Comunitario de la Lengua (Community Language Learning)*. Williams y Burden (1997, 1999) resumen las características más destacadas de las teorías humanísticas y las ofrecen como consejos al profesor de LE:

- *crear un sentimiento de pertenencia a un grupo;*
- *hacer que el tema sea relevante para el alumno;*
- *implicar a la globalidad de la persona;*
- *alentar el conocimiento de uno mismo;*
- *desarrollar la identidad personal;*
- *estimular la autoestima;*
- *implicar los sentimientos y las emociones;*
- *minimizar la crítica;*
- *animar a la creatividad;*
- *desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje;*
- *estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno;*

- *permitir la elección;*
- *estimular la autoevaluación.*

Williams y Burden 1999: 47

Muchos de estos aspectos han sido tenidos en cuenta por la enseñante en el presente estudio.

3.3.1 El interaccionismo social

Según Williams y Burden (1997, 1999), el interaccionismo social incluiría las ideas propuestas por las perspectivas cognitiva y humanística. Los representantes de este enfoque psicológico son, en opinión de Williams y Burden, Vygotsky y Feuerstein. Tanto Vygotsky como Feuerstein mostraron a su manera el desacuerdo con la idea piagetiana de que desde el nacimiento los niños aprenden de forma independiente explorando en su entorno, y con la idea conductista de que los adultos son totalmente responsables de la configuración del aprendizaje de los niños mediante el uso razonable de premios y castigos.

Para los teóricos del interaccionismo social, los niños nacen en un mundo sociable y el aprendizaje se realiza a través de la interacción con otras personas de su entorno. Desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de esas interacciones damos sentido al mundo. Así, el interaccionismo social puede ser un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de LE, pues en él se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas.

El enfoque de Lev Vygotsky (1962, 1978) era esencialmente *holístico* en el sentido de que rechazaba la idea de que lo que hay que aprender se pueda dividir en pequeños subconjuntos que se enseñen como elementos y destrezas

diferentes. Por el contrario, afirmaba que el elemento de cualquier materia de estudio debería constituirlo el *significado*. Además, cualquier materia de estudio debería presentarse con toda complejidad, en vez de presentar las destrezas y el conocimiento de forma aislada.

Tanto para la psicología de Vygotsky como para la de Feuerstein, otro concepto esencial es el de *mediación*. Éste es un concepto que se refiere al papel jugado por las personas significativas en la vida de los alumnos, que mejoran su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias de aprendizaje que se les presenta. El secreto del aprendizaje eficaz reside precisamente en el carácter de interacción social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos. La función que desempeña el que tiene mayores conocimientos es la de encontrar formas de ayudar al otro a aprender. En concreto, esto supone ayudar a los alumnos a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y a superarlo.

El concepto más conocido de Vygotsky es probablemente el de *zona de desarrollo próximo*, que es el término utilizado para referirse al grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado. Trabajar junto a otra persona en el nivel inmediatamente superior al de las presentes capacidades del alumno, es la mejor forma de que el alumno pase al siguiente nivel.

Reuven Feuerstein (1979, 1980) fue un psicólogo y educador israelí, cuyas teorías se dieron a conocer en occidente aproximadamente al mismo tiempo que los trabajos de Vygotsky. La obra de Feuerstein surgió de una necesidad práctica, y está firmemente asentada en las consecuencias que de ella se derivan para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Fue uno de los

miembros del Estado de Israel después de la segunda guerra mundial y era uno de los responsables de la educación de niños judíos inmigrantes que llegaban de todo el mundo. Debido a los traumas que habían sufrido algunos de estos niños y a sus distintas procedencias, algunos tenían verdaderos problemas de aprendizaje.

Feuerstein, junto a un grupo de colaboradores, comenzó a proyectar formas de evaluar el verdadero potencial de estos niños, que diferían notablemente de las pruebas convencionales, y a elaborar métodos que les proporcionaran destrezas y estrategias con que vencer sus problemas de aprendizaje.

Lo esencial en las teorías de Feuerstein es su firme convicción de que cualquiera puede llegar a ser un alumno totalmente capacitado. Otro componente fundamental de su teoría es la idea de la *modificabilidad cognitiva estructural*, que es la creencia de que las estructuras cognitivas se pueden modificar de forma infinita, es decir, que nadie consigue nunca el máximo de su potencial de aprendizaje, y que las personas pueden seguir desarrollando su capacidad cognitiva a lo largo de su vida.

Uno de los aspectos más conocidos de su trabajo es un programa para enseñar a las personas la forma de aprender, conocido como *Instrumental Enrichment*, publicado en 1980. Está construido basándose en su idea de *mapa cognitivo*, que consiste en una representación de los factores fundamentales implicados en la realización de cualquier acto mental. Según Williams y Burden, aplicados al trabajo por tareas serían los siguientes:

1. *El universo del contenido en torno al cual se centra cualquier acto mental. El bagaje de las experiencias de los alumnos y su familiaridad con distintos tipos de contenido de aprendizaje tendrá un papel importante en cuanto a su influencia en las respuestas de los alumnos a las tareas.*
2. *La modalidad o lenguaje en que se expresa el acto mental. Esto se refiere al medio en que se presenta la tarea. Puede tratarse de lenguaje escrito, lenguaje*

~~hablado, pictórico, numérico, simbólico o una mezcla de ellos. Algunas personas se sentirán más cómodas tratando con un medio más que con otro.~~

3. Nivel de complejidad. Feuerstein lo define como la calidad y cantidad de unidades de información necesarias para llevar a cabo un acto mental concreto. Los alumnos se diferencian en su habilidad al tratar con tareas de distintos niveles de complejidad. Los que sólo han realizado tareas sencillas y elementales o han tenido expectativas muy bajas, no podrán adquirir capacidades para enfrentarse a tareas más complejas.
4. Nivel de abstracción. Esto se considera la distancia que hay entre un acto mental y el objeto o acontecimiento concretos con los que se relaciona. Un nivel bajo de abstracción podría suponer la distinción de objetos concretos. En el extremo opuesto, un alto nivel de abstracción podría implicar la distinción y la clasificación de constructos hipotéticos. Los alumnos difieren en su capacidad de pensamiento abstracto. En esto Feuerstein coincide con Piaget respecto a la necesidad que tiene el niño que se está desarrollando de pasar de tareas concretas a abstractas, pero también argumenta que el pensamiento abstracto se puede enseñar. Si se les presentan tareas que impliquen la necesidad de pensar en términos abstractos y se les ayuda en las formas de tratar dichas tareas (mediación), los alumnos podrán desarrollar destrezas de un grado mayor de pensamiento.
5. Nivel de eficiencia con el que se realiza el acto mental. La eficiencia supone una combinación de rapidez y precisión. Esto conlleva un equilibrio entre la fluidez y la exactitud que conducirá a la realización más eficiente de la tarea. Los alumnos difieren en la eficiencia con que pueden realizar distintos tipos de tarea.
6. Las operaciones cognitivas requeridas por el acto mental. Esto se refiere a los distintos procesos implicados en el pensamiento. Como ejemplos están el reconocimiento, la identificación, la clasificación, la ordenación, la comparación, la organización, el análisis, el reconocimiento de relaciones temporales, el reconocimiento de relaciones espaciales, la comprensión de instrucciones, la memoria o la formulación de hipótesis.
7. El elemento final del mapa cognitivo se conoce como las fases de las funciones cognitivas requeridas por el acto mental. Las fases de aprendizaje se organizan en una sencilla secuencia de: entrada (input) ►► elaboración ►► salida (output), aunque esto no se considera que tenga que ser de forma lineal.

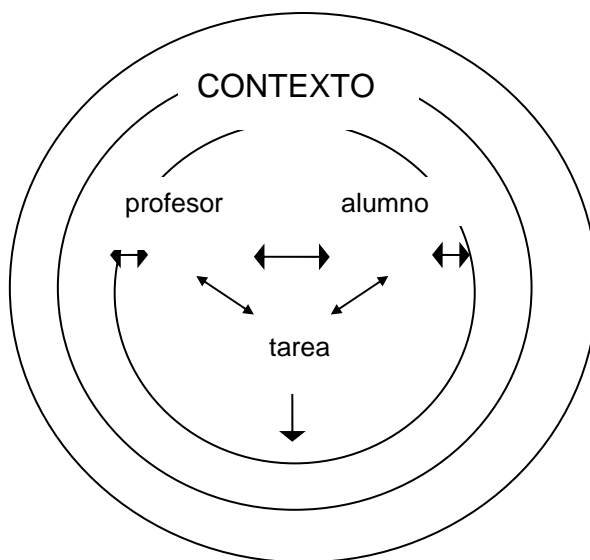
Williams y Burden 1999: 183-184

Otro aspecto notable de la obra de Feuerstein es su introducción al concepto de *evaluación dinámica*, que es una forma de evaluar el verdadero potencial de los niños, que difiere de las formas tradicionales de evaluación. Más que concebir la evaluación como un proceso que lleva a cabo una persona, el profesor, por ejemplo, sobre otra, el alumno, se ve como un proceso de doble dirección que supone la interacción entre ambas partes. El papel del asesor consiste en entablar diálogo con la persona que está evaluando para descubrir su nivel actual de rendimiento en cualquier tarea, y en compartir con ella las formas posibles de mejorar ese rendimiento en posteriores ocasiones. De este

modo, se considera que la evaluación y el aprendizaje no están separados, sino que son procesos que se complementan.

3.3.2 Modelo del constructivismo social

Williams y Burden (1997, 1999) se basan en las teorías del interaccionismo social de Vygotsky y Feuerstein para la construcción de su modelo llamado de *constructivismo social*. El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros. Esta visión de reciprocidad es la que configura su modelo, que vemos representado en este gráfico.



Williams y Burden 1999: 52

Williams y Burden distinguen cuatro factores que inciden en el proceso de aprendizaje: *profesores*, *alumnos*, *tareas* y *contexto/s*. Todos ellos interactúan formando parte de un proceso dinámico en curso.

En el capítulo IV hablaremos de las estrategias de aprendizaje porque contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de segundas lenguas.

Capítulo IV

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Paulo Freire

En el presente capítulo se describen los conceptos de estrategias de enseñanza y aprendizaje que brindan diversos autores tales como Díaz Barriga y Hernández (1999), O'Malley y Chamot (1999), Oxford (1999), Monereo (1990), Wenden (1986), y Villanueva (1997) entre otros, así como los modelos de clasificación que siguen en los estudios que han realizado.

En este capítulo, también se abordan los aportes de autores que han realizado estudios sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje.

4.1 Estrategias de enseñanza

4.1.1 Definición de estrategias de enseñanza

Monereo (1998) analiza el origen del concepto “enseñanza”, para después conectarlo al concepto de estrategias. Enseñar (del latín *insignare*, señalar) se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva procedimientos, que se consideran apropiados.

Según Monereo (1998:48) enseñar supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseñan,

en que momento del desarrollo del niño es conveniente enseñarlos y de qué forma es preferible enseñar esos contenidos para que sean aprendidos.

El término estrategia es utilizado por considerar que el profesor deberá emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991).

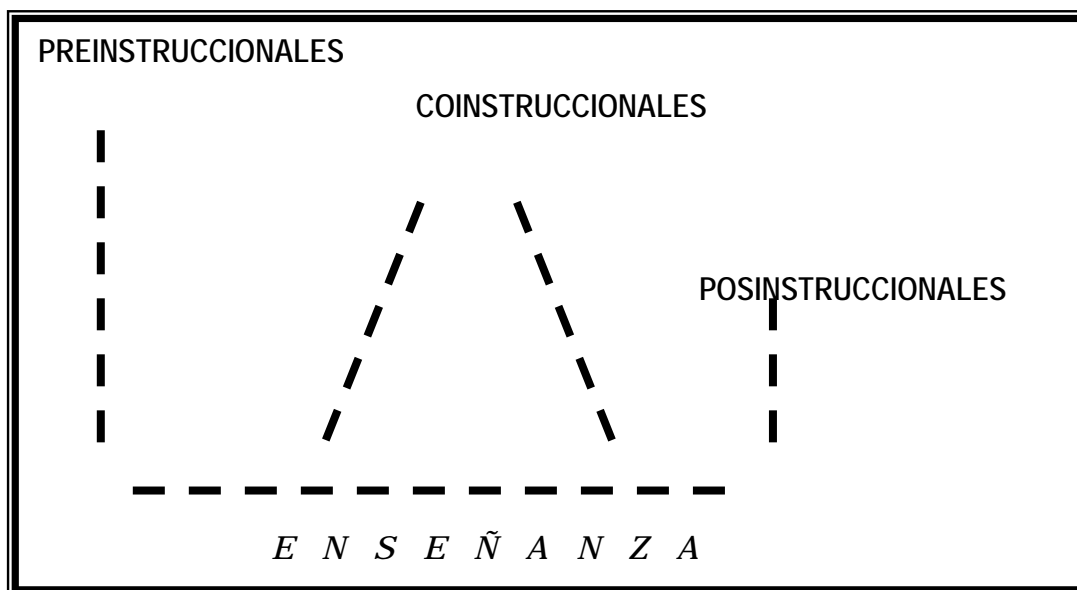
Las estrategias de enseñanza se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración, y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

4.1.2 Clasificación de las estrategias de enseñanza según Díaz Barriga y Hernández

Díaz Barriga clasifica las estrategias de enseñanza en tres grupos:

1. Antes (pre-instruccionales). Preparan y alertan al estudiante en relación al qué y al cómo
2. Durante (co-instruccionales)
3. Después (posinstruccionales)

Tipos de estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza



Cuadro 4.1 Tomado de Díaz Barriga y Hernández (1999)

Cuadro 4.2

ESTRATEGIAS	Preinstruccionales	<i>los objetivos</i> el organizador previo
	Coinstruccionales	Ilustraciones <i>redes semánticas</i> <i>mapas conceptuales y analogías.</i>
	Posinstruccionales	<i>pospreguntas intercaladas</i> <i>resúmenes finales</i> <i>redes semánticas y</i> mapas conceptuales.

Clasificación de estrategias de enseñanza de Díaz Barriga y Hernández (1999)

1.- Las estrategias preinstruccionales preparan y alertan al aprendiz en relación al qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje.

Algunas de las estrategias preinstruccionales son:

⇒ los objetivos

⇒ el organizador previo

2.- Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Este tipo de estrategias cubren las siguientes funciones:

- ❖ detección de la información principal
- ❖ conceptualización de contenidos
- ❖ delimitación de la organización
- ❖ estructura e interrelación entre contenidos
- ❖ mantenimiento de la atención y motivación.

Algunas de las estrategias de este tipo son:

- ⇒ ilustraciones
- ⇒ redes semánticas
- ⇒ mapas conceptuales y
- ⇒ analogías.

3.- Las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al aprendiz formar una visión sintética, integradora y crítica del material. En algunos casos le permiten valorar su propio aprendizaje.

Algunas de las estrategias posinstruccionales son:

- ⇒ pospreguntas intercaladas
- ⇒ resúmenes finales
- ⇒ redes semánticas y
- ⇒ mapas conceptuales.

Algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los aprendices, según Díaz Barriga y Hernández (1999), son las siguientes:

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del aprendiz. Generación de expectativas apropiadas en los aprendices.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas o discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Cuadro 4.3 Estrategias de enseñanza. Díaz Barriga y Hernández (1999)

a) Objetivos o Intenciones

Los objetivos o intenciones educativas son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Según Coll y Bolea (1990), citados por Díaz Barriga y Hernández, cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad, ya que en una situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etc.) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados. Una práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito de sus objetivos o propósitos quizá derivaría en cualquier tipo de interacción entre personas que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

Según Díaz Barriga y Hernández (1999), en las situaciones educativas que ocurren en las instituciones escolares, los objetivos o intenciones deben planificarse, concretizarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que suponen el punto de partida y de llegada de toda experiencia educativa y además desempeñan un importante papel orientativo y estructurante de todo el proceso.

Las funciones de los objetivos como estrategia de enseñanza, son los siguientes (Cooper, 1990; García, Martín, Luque y Santamaría, 1995 y Shuell, 1988):

- ❖ Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.

- ❖ Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares, sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- ❖ Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
- ❖ Permitir a los alumnos formar un criterio sobre qué se esperará de ellos al término de una clase, episodio o curso.
- ❖ Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.
- ❖ Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación.

b) Ilustraciones

Las ilustraciones constituyen una estrategia de enseñanza muy utilizada. Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales (Hartley, 1985).

Las funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza son (Duchastel y Walter, 1979; Hartley, 1985):

- ◆ Dirigir y mantener la atención de los alumnos
- ◆ Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal.
- ◆ Favorecer la retención de la información: se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas.
- ◆ Permitir integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada.

- ◆ Permitir clarificar y organizar la información.
- ◆ Promover y mejorar el interés y la motivación.

c) Resúmenes

Otra de las estrategia de enseñanza utilizada por los maestros es el empleo de los resúmenes del material que se habrá de aprender. El resumen es la versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información. Para elaborar un resumen se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, donde debe omitirse la información trivial y de importancia secundaria, ya que debe brindar una visión de la estructura general del texto.

Las principales funciones de un resumen son:

- ◆ Ubicar al alumno dentro de la estructura o configuración general del material que se habrá de aprender.
- ◆ Enfatizar la información importante.
- ◆ Introducir al alumno al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central.
- ◆ Organizar, integrar y consolidar la información adquirida por el alumno.
- ◆ Facilitar el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido.

d) Organizadores previos

Un organizador previo es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que los alumnos deben aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto ideacional que permita tender un puente

entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares (Ausubel, 1976; García Madurga, 1990; Hartley y Davies, 1976, citados por Díaz Barriga y Hernández).

Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender, por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional. No se debe confundir al organizador previo con el resumen, ya que el organizador previo debe estar elaborado con base en ideas o conceptos estables o pertinentes, de mayor nivel de inclusión o generalidad o con conceptos del mismo que los conceptos más generales del nuevo material que se ha de aprender. Estos conceptos de mayor grado de inclusividad, servirán como “contexto conceptual de anclaje” para asimilar los conceptos relevantes del material de aprendizaje.

Hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos.

- a) Los expositivos se utilizan cuando la información nueva sea desconocida para los aprendices.
- b) Los comparativos se utilizan cuando se tiene la seguridad de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender.

Las funciones de los organizadores previos son:

- ◆ Proporcionar al alumno “un puente” entre la información que ya posee con la información que va a aprender.
- ◆ Ayudar al alumno a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión en clases.
- ◆ Ofrecer al alumno el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender, evitando así la memorización de información aislada e inconexa.

e) Preguntas intercaladas

Las preguntas intercaladas son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Otros autores como Rickards y Denner (1978) y Rickards (1980) les denominan preguntas adjuntas o insertadas.

Este tipo de preguntas se van insertando en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o párrafos.

El número de párrafos en el que deberá intercalarse las preguntas, no se halla establecido. El docente lo seleccionará considerando que se haga referencia a un núcleo de contenido importante. El número de preguntas se fijan a criterio, sin abrumar al aprendiz.

En relación al tipo de preguntas, éstas pueden hacer referencia a información proporcionada en partes ya revisada del discurso (pospreguntas) o a información que se proporcionará posteriormente (preguntas).

Las principales funciones de las preguntas intercaladas son:

- ◆ Mantener la atención y nivel de “activación” del estudiante a lo largo del estudio de un material.
- ◆ Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante.
- ◆ Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender.
- ◆ En el caso de preguntas que valoren comprensión o aplicación, favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

f) Analogías

Una analogía es una proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro (Curtis y Reigeluth, 1984). La analogía se manifiesta de las siguientes maneras:

- ✓ Dos o más cosas son similares en algún aspecto, suponiendo que entre ellos hay otros factores comunes.
- ✓ Cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

Estos autores señalan que las analogías se componen de cuatro elementos: el tópico o contenido que el alumno debe aprender; el vehículo que es el contenido familiar y concreto para el alumno, con el que establecerá la analogía; el conectivo, que une al tópico y vehículo (“es similar a”, “se parece a”, “puede ser comparado con”, etc.); y la explicación de la relación analógica, donde además se aclaran los límites de ella.

Las funciones de las analogías son las siguientes:

- ◆ Incrementan la efectividad de la comunicación.
- ◆ Proporcionar experiencias concretas o directas que preparan al alumno para experiencias abstractas y complejas.
- ◆ Favorecer el aprendizaje significativo a través de la familiarización y concretización de la información.
- ◆ Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.

El empleo de analogías es muy frecuente, ya que cada nueva experiencia tendemos a relacionarla a un conjunto de experiencias análogas que nos ayudan a comprenderla.

g) Pistas tipográficas y discursivas

Las pistas tipográficas se refieren a los “avisos” que se dan durante el texto para organizar y/o enfatizar ciertos elementos de la información contenida.

Las pistas tipográficas más utilizadas son las siguientes:

- ✓ Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.
- ✓ Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas, etc.) y tamaños de letras.
- ✓ Empleo de títulos y subtítulos
- ✓ Subrayados, enmarcados y/o sombreados de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)
- ✓ Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave.
- ✓ Empleo de logotipos (avisos).
- ✓ Manejos de diferentes colores en el texto.
- ✓ Uso de expresiones aclaratorias.

En cuanto a pistas discursivas del profesor, las cuales son utilizadas para destacar alguna información o hacer algún comentario enfático o explicaciones, Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1984) señalan los siguientes:

- ✓ Manejo de tono de voz sobre aspectos importantes.
- ✓ Expresiones del tipo: “esto es importante...”, “poner atención en...”, “atención porque enseguida...”, etc.
- ✓ Expresiones que hablan sobre el discurso mismo, con la intención de aclararles o ayudarles a dar sentido a los alumnos sobre la información presentada, como los “metaenunciados”.
- ✓ Anotaciones de los puntos importantes en el pizarrón.
- ✓ Gesticulaciones enfáticas sobre ideas o puntos relevantes.
- ✓ Establecimiento de pausas y discurso lento sobre aspectos relevantes a lo largo de una explicación.
- ✓ Reiteraciones de la información, recapitulaciones.

La función esencial de las pistas tipográficas y discursivas es la de auxiliar al alumno en la detección de los elementos incluidos más importantes y a obtener una configuración global de la organización e interrelación de los diferentes elementos del contenido que ha de enseñarse.

h) Mapas conceptuales y redes semánticas

Los mapas conceptuales y las redes semánticas son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de esta estrategia se puede representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un profesor o de un aprendiz y hasta realizar procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.

Este tipo de estrategias le sirven al docente para presentarle al aprendiz el significado conceptual de los contenidos curriculares que aprenderá o que ya haya aprendido. El docente podrá utilizarlas según requiera, como estrategias pre, co o posinstruccionales.

Un mapa conceptual, siguiendo la definición de Novak y Gowin (1988), es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, estructurada por varias proposiciones conceptuales. Esta formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

En cuanto a las redes semánticas, son definidas por Dansereu (1985), como representaciones entre conceptos, no son organizadas por niveles jerárquicos. Existe un grupo fijo de palabras de enlace para vincular los conceptos entre sí. Las funciones de los mapas conceptuales y las redes semánticas son:

- ◆ Permitir representar gráficamente los conceptos curriculares y su relación semántica entre ellos. Esto le permite al alumno aprender los

conceptos, relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento: visual y lingüístico.

- ◆ Los mapas y las redes facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales se puede profundizar, según se desee.
- ◆ Este tipo de estrategias permiten la negociación de significados entre el profesor y los alumnos, ya que a través del diálogo guiado por el profesor se pueden precisar y profundizar los significados referidos a los contenidos curriculares.
- ◆ Ayudar a los alumnos a comprender el avance de las sesiones de aprendizaje.
- ◆ Realizar funciones evaluativas.

4.1.3 Las estrategias instructivas: Prokop

Los profesores, según Prokop (2000) han desarrollado de acuerdo a su experiencia, un estilo de enseñanza instruccional, la cual consiste en una serie de estrategias instruccionales que emplean habitualmente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, como bien es sabido, intervienen muchos factores individuales, como la atención, la motivación del aprendiz, etc. entre otros. Esto puede influir en la elección de la estrategia de enseñanza apropiada a los aprendices.

Según Prokop (2000:272) la instrucción la conceptualiza de la siguiente manera:

“structuring the learning environment in such a way that as many students as possible can learn as effectively and efficiently as possible”.

El profesor utiliza diferentes tipos de estrategias instructivas:

1. Estrategias instructivas cognitivas
2. Estrategias instructivas socioafectivas
3. Estrategias instructivas metacognitivas

a) Estrategias instructivas cognitivas

Prokop (2000: 281) señala que

“Cognitive instructional strategies involve activities which permit us require the learners to interact with the language material to be learned, to manipulate the material mentally, or to apply a specific technique to a learning task”

También señala que, forman parte de este grupo aquellas estrategias tales como, presentar o agrupar información, apelar a normas, relacionar o resumir contenidos, etc. se utilizan en actividades instruccionales específicas cuando los aprendices utilizan o manipulan la lengua meta. Estas estrategias muestran el proceso cognitivo del profesor sobre su labor docente con y en la lengua meta. Son estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje a los aprendices mediante la intervención del profesor.

Prokop enlista una serie de estrategias cognitivas instruccionales, las cuales se subdividen en estrategias cognitivas específicas:

- Repetir
- Recurrir
- Recordar
- Agrupar
- Clarificar
- Aplicar normas

- Sustituir
- Presentar información
- Elaborar
- Traducir
- Transferir
- Deducir
- Evaluar

b) Estrategias instructivas socio afectivas

Este tipo de estrategias se refiere a aquellas dimensiones del proceso instruccional que facilitan la interacción de los aprendices con el material lingüístico. Permiten al profesor interactuar con los aprendices de tal modo que se establecen las condiciones afectivas y del entorno de aprendizaje apropiadas que facilitan la realización de la tarea.

c) Estrategias instructivas metacognitivas

Son las consideraciones que el profesor tiene en cuenta a la hora de planificar la clase.

Prokop (2000: 279) las define de la siguiente manera:

Metacognitive instructional strategies involve planning the instructional process, monitoring its progress, and evaluating its results. Instances of such strategies may be observed during the instructional process in the way in which the teacher initiates, controls, monitors and evaluates the communication process and other learning activities

Las estrategias instructivas metacognitivas pueden manifestarse de forma verbal y engloban las siguientes funciones:

- Planificar: se refiere a la organización de una tarea instructiva que el profesor lleva a cabo, proponiendo estrategias para manejar la tarea

y diseñando planes para cada parte, secuencias, ideas generales o funciones lingüísticas necesarias.

- Justificar: se refiere a las razones públicas o privadas por la que se orienta una tarea de un modo determinado.
- Dirigir la atención: dirigir la atención a una tarea instructiva determinada o a un aspecto específico de la tarea instructiva.
- Dar instrucciones: dar instrucciones en el empleo de una estrategia específica por parte de los aprendices.
- Guiar el proceso comunicativo.
- Monitorear: revisar, verificar o corregir a los aprendices durante la actividad instructiva.

La efectividad en la instrucción del profesor dependerá del tipo de estrategia adecuado a cada momento para fomentar el aprendizaje de sus aprendices.

4.1.4 Estrategias instructivas que fomentan la reflexión metalingüística: Salaberri.

Otro tipo de estrategias utilizadas por el maestro son las estrategias instructivas, las cuales fomentan, según Salaberri (2002) la reflexión metalingüística en los aprendices.

Dentro del discurso del profesor existen cuatro procedimientos discursivos:

- a) Las preguntas. Según Salaberri existen dos tipos de preguntas:
 - Las expositivas, las cuales demandan información, se puede obtener a partir de datos observables o simplemente información que hay que recordar y/o reproducir.
 - Las referenciales, las cuales exigen un razonamiento o demandan una cualidad a partir de un análisis de un objeto, situación o acontecimiento.

- b) La traducción. Es una herramienta eficaz para que los aprendices contrasten la lengua materna con la segunda lengua, descubriendo similitudes o diferencias.
- c) La negociación metalingüística. Se refiere al uso de determinadas jergas metalingüísticas negociadas con los aprendices pero intransferibles a otros contextos. Para Salaberri son un recurso aconsejable y efectivo para fomentar la reflexión en los aprendices.
- d) Cambio de código. Es cuando el docente utiliza la L1 para explicar algún problema gramatical. La alternancia de ambas lenguas se presenta en cualquier momento.

Este recurso según Salaberri (2002: 84), beneficia al maestro ya que permite dar instrucciones, aclarar conceptos, activar conocimientos previos, contrastar la L1 con la L2, garantizar el conocimiento léxico, mostrar patrones lingüísticos que son necesarios en la realización de una tarea.

Otros autores como Cambra (1992:58) coinciden con Salaberri en la definición del concepto de cambio de código como

“l'ús alternat de més d'una llengua a l'interior d'un mateix discurs.

4.1.5 Estrategias de enseñanza desde la perspectiva del análisis conversacional.

a) Las preguntas del profesor en la clase de LE.

Los maestros han recurrido a través de los años a diversas estrategias didácticas con el fin de resolver problemas que se les presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas estrategias didácticas es el

uso de la pregunta. Cambra (1998), señala que por lo general la pregunta es utilizada como un procedimiento didáctico por parte del enseñante, ya que es utilizada para verificar si el aprendiz sabe responder o no para obtener una información que se necesita.

Cambra (2003), también señala que las preguntas en la clase de LE son una herramienta instructiva, la cual cumple distintas funciones. Esta autora distingue una función “real”, en la que el profesor demanda una información que el aprendiz desconoce y una función “falsa”, la cual tiene una intención evaluativa. Cambra las define de la siguiente manera:

- Preguntas referenciales: el docente demanda una información que el aprendiz desconoce realmente.
- Preguntas de clase: el docente demanda una información que el aprendiz ya conoce.

Según Cambra, los aprendices saben interpretar la intención específica del profesor cuando utiliza estos dos tipos de preguntas en la clase. La utilización de la pregunta de clase, se debe, según Cambra (2003: 115), a un “contrato de aprendizaje” que tiene como objeto: *montrer comment on sait/ on ne sait pas parler en LE, et d'utiliser les productions au moyen de procedes d'evaluation et de réparation.*

Boissat (1991) citado por Cambra, hace un análisis sobre la artificiosidad y la ambigüedad de la pregunta, relacionada con el contrato didáctico: el profesor tiene el poder de hacer preguntas legítimas (conforme al uso social) y legales (conforme al contrato didáctico y que pueden ser ilegítimas). También destaca la habilidad de los aprendices en distinguir sutilezas tales como si la pregunta del profesor es una simulación de ignorancia, un acto sincero, si debe contestar o dejar que lo haga el profesor, etc.

Boissat (1991), citado por Cambra (2003) distingue los tipos de preguntas que

acontecen en la clase de LE:

1.- Preguntas en las que la información demandada ya es conocida:

- *La pregunta “sommation”*: el docente actúa como si ignorase un contenido para poner a prueba al aprendiz. Un ejemplo es la secuencia de intercambio I-R-F, explicada por Sinclair & Coulthard.
- *La pregunta de alerta*: el docente no demanda realmente una respuesta ya que a menudo es el mismo quien responde. El aprendiz en este tipo de pregunta debe ser capaz de interpretar correctamente la intención del profesor para reaccionar y responder correctamente.

2.- Preguntas referenciales que demandan realmente información. Surgen cuando la conversación en clase se centra en un tema nuevo y el profesor realmente demanda información.

3.- Preguntas que recogen ambas funciones de demanda de información real y de demanda de contenidos ya conocidos.

Las preguntas de clase son una herramienta útil que permiten al docente llevar a los alumnos a deducir contenidos de enseñanza y al mismo tiempo le permiten verificar los conocimientos de los aprendices. Sin embargo, esta estrategia del docente reduce la participación de los aprendices en la interacción de la clase de LE, como bien lo señala Cambra (2003: 117):

“Les réponses que produisent les questions de classe constituent une bien maigre participation à l’interaction, car les occasions de parler sont très limitées en ce qui concerne l’initiative de la prise de parole ainsi que le choix de l’énoncé, qui ne peut pas se développer hors des limites de la réponse souhaitée”.

b) La reformulación y la repetición

Otras de las estrategias de enseñanza que aparecen son *la repetición y la reformulación de preguntas*, aspectos que a partir de las transcripciones de los análisis de las grabaciones de las conversaciones e interacciones se muestran

como recurrente y útil para avanzar en dicho aprendizaje. Estos aspectos también son recursos que potencian positivamente el aprendizaje de una segunda lengua.

Nussbaum (1991) señala que la *reformulación* también es utilizada como estrategia en la conversación exolingüe tanto por el maestro como por el aprendiz, esta consiste en el uso de la traducción del enunciado conflictivo a otro código más simple, es decir, a la reformulación extracódica, o bien a una traducción más o menos literal a la lengua del interlocutor.

De acuerdo con Nussbaum (1991), el aprendiz también recurre a la reformulación cuando descubre que su mensaje es incomprendible o defectuoso para su interlocutor.

Levelt (1989) por su parte, califica la reformulación como una estrategia de la *reparación* y la define como la nueva creación sintáctica la cual es creada por el hablante.

Además Levelt señala que la reformulación ocurre en el nivel “*grammatical encoding*” en el campo de la sintaxis.

Sin duda alguna los aprendices tendrían que llegar a cierto nivel para ser capaces de utilizar estos mecanismos o estrategias de comunicación, mientras van adquiriendo mayor léxico, y se van apropiando del conocimiento.

Por otro lado Cazden (1991) rescata los resultados de unos estudios realizados por French y Mclure a un grupo de niños sobre la evolución del lenguaje, en los que detectan dos estrategias utilizadas por los maestros, una de ellas es la *preformulación*, los maestros formulan la pregunta incluyendo las palabras que quieren sean incluidas en las respuestas dadas por los alumnos.

La otra estrategia es la *reformulación*, la cual es utilizada cuando la respuesta dada por el aprendiz es incorrecta o por lo menos no es lo que espera el enseñante como respuesta a la pregunta formulada.

Pregunta original

¿Qué hacen esas personas?

Reformulación

¿Qué están plantando?

Por un lado Cazden le resta importancia a la reformulación al afirmar que “*reducen progresivamente el esfuerzo cognoscitivo que afrontan los niños*”, por otro lado, reconoce que es una estrategia eficaz para el aprendizaje de lenguas.

Bange (1983) señala que la reformulación, repetición, etc. entre otros, son aspectos concretos que pueden servir para valorar las dificultades u obstáculos en la gestión del discurso. Sin embargo precisa que son fenómenos que requieren de un estudio concreto. Esta opinión nos abre la posibilidad de su análisis, no tanto en la elaboración o emisión de un discurso, sino en sus usos en la conversación y comunicación, entre quienes enseñan lenguas y entre quienes las aprenden.

Por un lado Richards y Platt (1997) en su Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, definen el acto de *repetición* como

“El acto de proporcionar un modelo, ya sea este una oración o una pregunta, como un ejemplo para alguien que aprende una lengua o lengua extranjera”.

Pero al mismo tiempo que los padres de familia, cuando el niño está aprendiendo la L1, ofrecen un modelo de enunciado, cuando el niño formula un enunciado, los padres de familia aumentan y corrigen la frase dicha por el niño y la aumentan con los elementos que faltan. Pero al mismo tiempo al emitir la

nueva frase u oración de una manera distinta están haciendo una *reformulación elicitadora* y el niño, en este caso, está aprendiendo las reglas de una lengua.

Ejemplo:

Niño: perrito durmiendo

Madre: Si, el perrito está durmiendo.

En el ejemplo anterior hay una acción modélica comunicativa, es decir, el padre o la madre repite parte de lo que el niño ha dicho, pero expandiéndolo. La expansión suele contener las palabras gramaticales que el aprendiz no ha utilizado (Richards y Platt, 1997). Esta acción también suele suceder entre un enseñante de segundas lenguas o lenguas extranjeras que se convierte en el hablante nativo (HN) y el aprendiz, que es el hablante no nativo (HNN).

Si bien Pla, L. (1997) se refiere a la repetición como una forma de aprendizaje, en la que el aprendiz asimila el contenido tal y como se lo presenta el profesor sin que los conocimientos ya interiorizados jueguen un papel importante en dicha asimilación. El aprendizaje por repetición cobra importancia en la enseñanza de las lenguas porque ayuda a la apropiación de nuevos conocimientos.

Estas estrategias se presentan casi simultáneamente, apoyadas con gestos, ademanes, expresiones faciales y contacto muy próximo, muy cercano con quien se involucra y compromete en el aprendizaje de una lengua.

Otros autores como Guasch y Milián (1999) clasifican la repetición y la corrección de enunciados producidos por el no nativo dentro de las *Secuencias Potencialmente Adquisicionales (SPA)* (concepto acuñado por De Pietro, Mathey y Py). Estas son estrategias utilizadas por los interlocutores y los

hablantes no nativos. Ellos afirman que en las SPA podemos observar como se da la transmisión de saberes lingüísticos y como se va construyendo poco a poco ese repertorio lingüístico a través de las interacciones entre estos dos grupos (hablantes nativos y hablantes no nativos).

Lightbown y Spada (1998) agrupan varios fenómenos del habla entre ellos, la repetición, el tono, simples enunciados, etc. y los denomina “*Motherese*” (*habla materna*) o *Caretaker talk*, esta consiste en la forma típica de los adultos de dirigirse a los niños pequeños, además también se refiere a la repetición frecuente de los enunciados de parte del adulto, especialmente de la madre, pero con enunciados corregidos gramaticalmente.

Ejemplo:

<i>Niño:</i>	<i>I putted the plates on the table!</i>
<i>Madre:</i>	<i>You mean, I put the plates on the table.</i>
<i>Niño:</i>	<i>No, I putted them on all by myself!</i>

Larsen-Freeman y Long (1994) por su parte, denominan a los mecanismos de reformulación y repetición como *tácticas* y *estrategias*. En estos estudios se analiza cuantitativamente la aparición de estos mecanismos en conversaciones o en el discurso del habla de un extranjero (DHE) o entre un hablante nativo (HN) y un hablante no nativo (HNN).

Estos autores también insisten en que lo que distingue el discurso del habla del extranjero no es el uso de las estrategias, sino la frecuencia del uso de las mismas, ya que la frecuencia del uso de estas estrategias es muy significativo.

Por su parte Cambra (1998), señala que las conversaciones exolingües se

caracterizan por un formato de interacción complejo, debido a los esfuerzos de ambos interlocutores por comunicar a pesar de la asimetría de competencias. Se hacen intervenir estrategias de comunicación y de superación de las dificultades, tales como, por parte del nativo: la repetición, la reformulación, la paráfrasis, la separación por temas, la simplificación sintáctica, la puntuación, la formulación de preguntas cerradas o con doble opción, la reformulación completa de enunciados incompletos, etc. y por otra parte del HNN o alóglota: la formulación parcial del enunciado, el uso de la L1 y de los gestos, la formación de palabras nuevas, la demanda de ayuda, el hecho de evitar las dificultades, etc

Estos recursos de preguntar, formular, reformular, etc. llevan precisamente la intención de evitar fracasar en la comunicación y el contacto con el aprendiz.

4.1.6 El enseñante estratégico

El enseñante debe integrar en su figura varios roles para llevar a cabo su misión de la forma más eficaz posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Knoll (1987) señala que el enseñante cumple con los roles de planificador del aprendizaje y mediador entre el conocimiento y el alumno, mientras Jones *et al.* (1987) señala que el enseñante cumple con el rol de organizador de los acontecimientos de la clase y el rol de líder dentro de la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Knoll (1987:302) citado por Tardif, señala que

L'enseignement stratégique est une conception pédagogique très exigeante, indique que l'enseignant qui adopte cette forme d'enseignant doit très bien maîtriser le contenu disciplinaire dont il a la responsabilité, qu'il doit pouvoir évaluer rigoureusement les connaissances antérieures de l'élève et tenir compte de ses besoins, qu'il doit également être capable d'analyser le matériel didactique et pédagogique offert et qu'il

doit très bien connaître les stratégies cognitives relatives au contenu disciplinaire dont il est responsable.

Para Tardif (1997), el enseñante debe cumplir con seis roles:

1. *Un penseur*
2. *Un preneur de décisions*
3. *Un motivateur*
4. *Un modèle*
5. *Un médiateur*
6. *Un entraîneur*

1. **Un penseur.**- El enseñante es un experto del contenido que interroga, por una parte , sobre la pertinencia de las actividades considerando los conocimientos anteriores del alumno y los objetivos del currículo y por otra parte, sobre las exigencias de las tareas demandadas al alumno y sobre la adecuación del material que él pone a su disposición.

El enseñante también está preocupado por las estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten un mayor dominio, pero también debe tener en cuenta las estrategias que exige la realización de cada una de las tareas propuestas al alumno.

El enseñante evalúa la dificultad de las tareas y define un equilibrio entre los diversos niveles de dificultad de las tareas que le presenta al alumno, es decir, si las tareas son muy fáciles y no ofrecen ninguna motivación al alumno se convierten en inútiles dentro de la construcción del saber, pero si son muy difíciles, pueden provocar la desmotivación del alumno y añadir un sentimiento de impotencia a las nuevas actividades.

2. **Un preneur de décisions.-** El enseñante estratégico es todo lo contrario de un técnico de la enseñanza cuya planificación de las actividades así como su desarrollo en los manuales de base.

El enseñante estratégico anticipa los errores eventuales que pudiera cometer el alumno y en consecuencia prevé los ejemplos a fin de contrarrestar la construcción de reglas erróneas en la memoria a largo plazo del alumno.

El enseñante decide, según las exigencias de la materia y los conocimientos anteriores del alumno, el tipo de funcionamiento, colectivo, cooperativo o individual, que propondrá al alumno dentro de la realización de las actividades.

El enseñante decidirá las actividades que le permitan al alumno desarrollar los conocimientos útiles, que necesitará en el mundo real fuera de la clase.

3. **Un motivateur.-** El enseñante estratégico interviene directamente de una manera deontológica en los componentes de la motivación escolar del alumno y le vuelve más responsable desde que llega a clase. El enseñante reconoce que el aprendiz tiene gran parte de la responsabilidad en sus éxitos y fracasos en las actividades que le son presentadas (Coll, 1990) y en las que se toma en cuenta sus conocimientos anteriores. El alumno pone atención en las estrategias cognitivas y metacognitivas y administra su compromiso, su participación y su persistencia.

4. **Un modèle.-** El enseñante estratégico ofrece al alumno un modelo explícito de la realización de las tareas solicitadas, es decir, asume la responsabilidad en un principio de ilustrar al alumno todas las fases de realización de la tarea a efectuar. El enseñante sirve de modelo, demuestra muy explícitamente al alumno cada una de las etapas que debe poner en práctica para llevar la tarea a término. Le presenta ante

todo, las principales preguntas que promueve la consigna de la tarea, menciona los conocimientos anteriores, de los cuales esta tarea hace referencia y le muestra como reutilizarlos. Le señala también las estrategias cognitivas y metacognitivas a las cuales puede recurrir para realizar la actividad. El enseñante estratégico ilustra las estrategias a utilizar –los conocimientos procedurales—y cuando recurre a una estrategia particular –los conocimientos condicionales--.

5. **Un médiateur.-** Las mediaciones que el enseñante efectúa entre el alumno y todas las situaciones de aprendizaje constituyen un papel importante, señala Tardif (1992), es decir, el papel de intermediario del enseñante, asegura el paso del alumno de la dependencia a la práctica guiada y de la práctica guiada a la independencia en el aprendizaje. En el contexto de la mediación, el enseñante trabaja directamente en el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas del alumno. El intermediario que es el enseñante estratégico guía después al alumno en la realización de la actividad. El enseñante siempre está preocupado por las estrategias cognitivas y metacognitivas a las cuales recurre concretamente el alumno y le hace explícito no sólo su eficacia sino también su carácter económico.

6. **Un entraîneur.-** El enseñante estratégico es también un entrenador y como tal le presenta al alumno tareas globales y complejas y a partir de estas toma la decisión de intervenir sobre un componente aislado. Otro de los papeles del enseñante como entrenador, según lo señala Tardif, es poner al alumno en un contexto de resolución de problemas. El profesor asiste al alumno en la adquisición y desarrollo de conocimientos declarativos, condicionales y procedurales. Los conocimientos que el enseñante quiere desarrollar en el alumno son siempre resultado de una tarea global y completa en si misma.

El papel de entrenador del enseñante tiene muchas implicaciones sobre todo cuando la pregunta de la enseñanza del conocimiento resulta de una tarea.

A diferencia de la propuesta de Tardif, de los seis roles del profesor, en el siguiente cuadro¹, se agrega un rol más al enseñante:

Cuadro 4.4

ROL	ACCIONES
EXPERTO EN INSTRUCCIÓN	Decisiones sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Fines a alcanzar • Metodología y recursos • Contenidos a desarrollar • Actividades para su desarrollo • Evaluación
MOTIVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos a utilizar • Conocimiento del alumno
ORGANIZADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la clase • Interacción con los alumnos • Planificación / supervisión de tareas • Preparación de pruebas de evaluación / asignación de calificaciones • Reuniones con otros profesores
LÍDER	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las necesidades de todos y de cada uno de los alumnos • Técnicas de manejo de grupos
ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda en resolución de problemas al alumno • Guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje
ARQUITECTO	<ul style="list-style-type: none"> • Modelador y facilitador del aprendizaje significativo • Adecuación de metodología y recursos
MODELO	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes

¹ Cuadro tomado de **EL PROFESOR EFICAZ** en <http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/roldelprof.htm#2>

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Entusiasmo• Ética |
|--|--|

El profesor desarrolla constantemente un sinnúmero de actividades variadas con los aprendices. El profesor ha de realizar un proceso de reflexión sobre todas y cada una de ellas para determinar el grado de aportación que puede facilitarle su labor en el aula.

4.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

4.2.1 Definición de estrategias de aprendizaje

El concepto estrategia se ha convertido en una palabra importante para diversos campos de estudio como lo es en el de la educación. Desde los años 80 este concepto se ha introducido, pero con una connotación diferente a la que encerraba en sus orígenes.

Oxford (1990) hace un análisis sobre el origen del concepto “estrategia”. El concepto proviene del vocablo griego “*strategia*” que significa arte de guerra, dirección óptima de tropas o barcos en una acción planeada. La autora relaciona el término estrategia con “táctica”, y lo refiere a las herramientas o medios utilizados para conseguir el éxito de las estrategias.

Los dos conceptos comparten las mismas características ya que se encuentran implicados: planificación, competencia, manipulación consciente y un mecanismo para conseguir una meta.

Si bien como lo afirma la autora, el origen de estos conceptos proviene de acciones militares, en otros contextos el término “estrategia” ha sido modificado: plan, paso o acciones conscientes hacia la realización de un objetivo.

Otras definiciones sobre el concepto estrategia lo podemos observar con los siguientes autores:

Nisbet (1987:47) define las estrategias como:

Más que simples secuencias o conjunto de habilidades; van más allá de las reglas o hábitos que aconsejan algunos manuales sobre técnicas de estudio. Las estrategias apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizá no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado.

Díaz B. (1999) por otro lado define las estrategias como:

Un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Aunque los autores citados anteriormente coinciden en que las estrategias son habilidades desarrolladas en las que la finalidad apunta a la solución de problemas, otros autores suelen definir a las estrategias de aprendizaje como simples técnicas de estudio o, como lo define la misma autora, como “recetas de aprendizaje”.

Noguerol (1994) afirma que la mayoría de los autores caen en dos contradicciones: algunos explican los procesos que ayudan a estudiar y detallan lo que se tiene que hacer como si de la explicación del proceso se derivara el conocimiento necesario para aprender; plantean además el tema del

aprendizaje como si el tiempo que permanecen los alumnos en los centros fuera irrelevante en el proceso del aprendizaje. Se habla de lo que se tiene que hacer para rentabilizar las tareas escolares, como si estas no tuvieran el objetivo de enseñar a aprender.

El autor también hace una crítica al uso que se hace de los objetivos escolares que, interpretan que el alumno debe aparecer en la escuela con habilidades ya adquiridas y, por otro lado, que al maestro sólo le corresponde todo lo relativo a la adquisición de conceptos que están contenidos en el programa escolar.

Este concepto aplicado en educación, o más precisamente en aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, modifica su significado para tomar otro menos agresivo, que está más relacionado con los procesos internos mentales del individuo, es decir, con planes conscientes para resolver el o los problemas de aprendizaje.

Rubin (1975:43), lo define de la siguiente manera:

The techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.

Este concepto se tomará como base ya que el presente trabajo analizará las estrategias de aprendizaje utilizadas en una segunda lengua.

4.2.2 Distinción entre estrategias de aprendizaje, comunicación y producción.

La distinción entre estrategias de aprendizaje, de comunicación y de producción es importante en la adquisición de segundas lenguas.

Diversos autores han clasificado a las estrategias en tres tipos: las estrategias de producción, las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje.

Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre estrategias de aprendizaje, se han enfocado más en la adquisición del lenguaje, mientras las investigaciones sobre estrategias de producción y de comunicación se han referido al uso de la lengua.

Tarone (1980:419), es una de las autoras que ha agrupado las estrategias de producción y las estrategias de comunicación en “Estrategias de uso de la lengua”.

Las **estrategias de producción** son definidas como el intento de utilizar un sistema lingüístico eficiente y claro con un mínimo de esfuerzo. Ejemplos de estos son: simplificación, ensayo y planificación del discurso.

Estas estrategias son utilizadas para llevar a cabo las metas de la comunicación. Este tipo de estrategias reflejan un interés en utilizar eficientemente el sistema de lenguaje sin excesivo esfuerzo. Algunos ejemplos son los patrones pre-fabricados y la planificación de un discurso.

Las **estrategias de comunicación** son definidas como estrategias del discurso que son evidentes en la interacción que involucra a los aprendices (Larsen-Freeman and Long: 1991). Las estrategias de comunicación son utilizadas en la negociación del significado entre los individuos, cuando las reglas de las estructuras lingüísticas y sociolingüísticas no son compartidas entre un aprendiz de una L2 y un hablante nativo.

Las **estrategias de aprendizaje** son intentos de desarrollar una competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta. El motivo por el cual se hace uso de estas estrategias, es el deseo de aprender la lengua meta más que el deseo de comunicarse.

Tarone incluye en esta clasificación a la memorización, iniciación de conversación con hablantes nativos y la inferencia.

Díaz B. (1999) afirma que las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por el aprendiz, ya sea adulto o niño, aunque muchas de ellas se aprenden tan fácilmente que puede parecer que son “espontáneas” (citadas por Gardner y Alexander 1989).

Otro grupo de estrategias son adquiridas sólo con instrucción precisa.

Si bien este grupo de estrategias suele aprenderse con instrucción, no sólo depende de esto sino de los factores motivacionales del aprendiz y de que éste las perciba como útiles.

También se puede distinguir dos tipos de estrategias de aprendizaje:

- a) Las estrategias de aprendizaje de lenguas que consisten en los intentos del aprendiz de dominar nueva información lingüística y sociolingüística acerca de la lengua meta.
- b) Estrategias de aprendizaje de habilidades que se refiere a los intentos del aprendiz de llegar a tener habilidades de oyente, hablante, lector o escritor.

Después de haber hecho una distinción entre las diferentes estrategias que ofrecen varios autores, en los siguientes apartados revisaremos algunos estudios sobre las estrategias de aprendizaje en segundas lenguas.

4.2.3 Características de las estrategias de aprendizaje

Oxford (1990) señala una serie de características (ver cuadro 1) que deben reunir las estrategias de aprendizaje, y advierte que su principal función es favorecer la competencia comunicativa como meta principal.

También afirma que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere una interacción entre los aprendices utilizando una lengua significativa y contextualizada. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los aprendices a participar activamente en una comunicación auténtica y operan en formas generales y específicas para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa.

De esta manera, afirma Oxford (1991), las estrategias metacognitivas ayudan a los aprendices a regular y a enfocar su propio conocimiento, planear y evaluar su progreso en el proceso de aprendizaje.

Algunas estrategias cognitivas tales como: análisis y estrategias particulares de memoria, como la técnica de la palabra clave, ampliamente utilizada para el entendimiento y rellamada de la nueva información, cumplen funciones importantes en el proceso de llegar a ser más competente en el uso de una nueva lengua.

A continuación exponemos las características que, según Oxford, tienen las estrategias de aprendizaje:

1.-Contribuyen a una competencia comunicativa

Las estrategias afectivas desarrollan la confianza en si mismos y la perseverancia que necesitan los aprendices para involucrarse activamente en

el aprendizaje de una lengua, requisitos indispensables para alcanzar una competencia comunicativa.

Por su lado, las estrategias sociales proporcionan el incremento de una interacción y un mayor entendimiento, dos cualidades necesarias para enriquecer la competencia comunicativa.

Las estrategias sociales –hacer preguntas, cooperación con hablantes nativos, cooperación con los compañeros y llegar a ser culturalmente conscientes- ayudan eficazmente a tener una competencia sociolingüística. Las estrategias relacionadas con la comunicación en un marco natural y con un involucramiento social también fomentan el desarrollo de la competencia sociolingüística.

Las estrategias de compensación ayudan al aprendiz a superar los vacíos en el conocimiento para realizar una comunicación auténtica.

Las estrategias de compensación -adivinar cuando el significado no es conocido o utilizar sinónimos o gestos para expresar significado de una palabra o expresión desconocida- son el núcleo de la competencia estratégica.

Como la competencia del aprendiz crece, las estrategias pueden actuar en formas específicas para fomentar aspectos particulares de esa competencia: gramática, sociolingüística, discursiva y elementos estratégicos. Por lo tanto las estrategias de memoria tales como el uso de las imágenes y la revisión de las estructuras y las estrategias cognitivas tales como el razonamiento deductivo y el uso del análisis contrastivo refuerzan la precisión gramatical.

Otra de las ventajas de las estrategias de aprendizaje de lenguas es que estimulan el crecimiento de la competencia comunicativa. Las estrategias

ayudan a los aprendices a regular su propio conocimiento y a enfocar, planear y evaluar su progreso en la competencia comunicativa (Oxford, 1991).

2.- Permiten a los aprendices llegar a ser más autónomos.

Las estrategias de aprendizaje de lenguas alientan la autonomía en los aprendices. La autonomía es particularmente importante para los aprendices de lenguas, ya que no siempre tienen al maestro cerca para que les pueda guiar fuera del salón de clases. Además, según señala Oxford (1990), la autonomía es esencial para activar el desarrollo de habilidades en una nueva lengua.

Los aprendices responsables no tienen el concepto del “todo o nada”. Es un fenómeno frecuente que se incrementa gradualmente. Los aprendices responsables, gradualmente, obtienen una gran confianza, compromiso y habilidades.

3.- Reorientan el papel del maestro

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje exigen un nuevo papel en el maestro, más que una figura autoritaria se requiere la presencia de un guía, ayudante, consejero, coordinador, que sea capaz de hacer en lugar de un aprendiz dependiente del maestro, un aprendiz con herramientas y habilidades para hacerlo más independiente, con lo cual el alumno será más “exitoso”.

4.- Están orientadas a la solución de un problema

Las estrategias de aprendizaje son utilizadas para resolver un problema, para llevar a cabo una tarea o para alcanzar una meta. Por ejemplo, cuando un aprendiz utiliza una estrategia de adivinanza para entender un texto que se encuentra en una lengua extranjera.

Cuadro 4.5

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA	
1.	Contribuyen a la meta principal, a una competencia comunicativa.
2.	Permiten a los aprendices llegar a ser más autónomos.
3.	Reorientan el papel del maestro.
4.	Están orientadas a la solución de un problema.
5.	Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz.
6.	Involucran varios aspectos del aprendiz, no sólo el cognitivo.
7.	Apoyan el aprendizaje directa e indirectamente
8.	No siempre son observables.
9.	Son frecuentemente conscientes
10.	Pueden ser enseñadas.
11.	Son flexibles.
12.	Pueden estar influenciadas por una variedad de factores.

Oxford (1990:9)

5.- Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas o conductas llevadas a cabo por los estudiantes para aumentar su aprendizaje.

6.- Involucran varios aspectos del aprendiz, no sólo el cognitivo

Por lo general estas acciones son influenciadas por las características de otros aprendices, tales como el estilo de aprendizaje, motivación, aptitudes, etc. También incluyen funciones metacognitivas como la planificación y la evaluación.

7.- Apoyan el aprendizaje directa e indirectamente

Algunas estrategias de aprendizaje apoyan el aprendizaje de manera directa y se les conoce como estrategias directas. Otro tipo de estrategias contribuye de

manera indirecta en el proceso de aprendizaje. Dentro de estas se incluye a las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Estos grupos de estrategias se apoyan mutuamente de diversas maneras.

8.- No siempre son observables

Hay algunas estrategias que pueden ser detectadas simplemente mediante la observación, en el caso de los niños, pero hay otro tipo de estrategias, las que son mentales e inconscientes, las cuales son más utilizadas por los adultos, en opinión de Ellis (2000). Este tipo de estrategias no pueden ser detectadas ni con la ayuda de una cámara de video.

9.- Son frecuentemente conscientes

El uso de las estrategias de aprendizaje refleja los esfuerzos conscientes de los aprendices controlar su aprendizaje; sin embargo, después de cierta práctica y uso, las estrategias de aprendizaje pueden llegar a utilizarse de una manera automática.

10.- Pueden ser enseñadas

La enseñanza de estrategias de aprendizaje ayuda a los aprendices a ser más conscientes y hábiles sobre el uso y empleo de las mejores estrategias. La enseñanza de las estrategias es más efectiva cuando los estudiantes aprenden porqué y cuándo las estrategias específicas son importantes, cómo utilizarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones. El maestro de Lengua, al enseñar las estrategias de aprendizaje, ayuda a concienciar a los estudiantes sobre cómo se lleva a cabo su aprendizaje, así de cómo desarrollar los medios para maximizar las experiencias de aprendizaje ya sea dentro o fuera del área de Lenguas (Oxford, 1991).

11.- Son flexibles

Las estrategias de aprendizaje son flexibles, en el sentido de que no siempre se encuentran en patrones precisos, ya que el individuo es capaz de elegir la estrategia que mejor le convenga, luego combinarla con otras que le den mejores resultados.

12.- Pueden estar influenciadas por una variedad de factores.

En opinión de Oxford, existe una serie de factores que afectan la elección de una estrategia: el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, los requerimientos de una tarea, las expectativas de un maestro, edad, sexo, nacionalidad, etnicidad, estilo de aprendizaje, rasgos de personalidad, nivel de motivación, propósito de aprendizaje de una lengua, etc. Por ejemplo, los aprendices adultos utilizan diferentes estrategias de las utilizadas por los aprendices jóvenes. Oxford, señala que también la etnicidad es otro de los factores que influye, por ejemplo, los hispanos utilizan estrategias sociales con mayor frecuencia que otros grupos étnicos.

4.2.4 Factores que influyen en la adquisición de las estrategias de aprendizaje.

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje intervienen dos elementos: el profesor y el alumno, elementos con determinadas características, habilidades y emociones en los que su actuación se define a partir de experiencias anteriores. Esta interacción entre las personas nos conduce a afirmar que la utilización de conductas estratégicas, tanto en el aprendiz como en el enseñante, está influida por factores de tipo cognitivo y emocional (Monereo, 1998).

Diversos factores influyen en la elección de una estrategia a utilizar en el momento preciso; estos pueden ser el grado de conciencia, la etapa de

aprendizaje, edad, sexo, nacionalidad, estilo de aprendizaje, personalidad, nivel de motivación, propósitos para aprender una lengua, aunque estos también pudieran tener un propósito afectivo como por ejemplo incrementar el placer (Oxford, 1989).

Los factores que influyen a la hora de elegir una estrategia, según algunos autores son los siguientes:

- **Tarea a realizar.** Si bien los factores anteriores son importantes para la elección de la estrategia a utilizar, el factor que vendrá a determinar la elección de la estrategia será el de la tarea a realizar; por ejemplo, los aprendices no utilizarán la misma estrategia cuando van a redactar una composición que cuando van a charlar con un amigo.
- **Edad.** Otro ejemplo sobre la influencia del factor edad, se refiere a que los aprendices jóvenes utilizan estrategias diferentes a las que utilizan los adultos. Por ejemplo, los niños utilizan con mayor frecuencia estrategias simples, mientras los aprendices adultos utilizan estrategias más complejas y sofisticadas. Estas diferencias explican por qué los niños más grandes y los adultos aprenden más rápido al inicio que los niños más pequeños y también porque esta ventaja es más evidente en gramática y vocabulario ya que existen más estrategias de aprendizaje que de pronunciación (Ellis, 2000).
- **Sexo.** El sexo es otro de los factores que influye a la hora de elegir determinada estrategia. Ehrman (1990) y Oxford y Nyikos (1989), señalan que, en diferentes estudios, las mujeres utilizaban mucho más y diferentes estrategias que los hombres en el aprendizaje de una lengua. En un estudio realizado por Oxford y Nyikos (1989), con estudiantes universitarios, aprendices de lenguas extranjeras, se encontró que, las

mujeres utilizaban en la conversación más estrategias que los hombres, debido a que estaban más orientadas hacia la interacción social.

- **La motivación** juega un papel muy importante en el uso de las estrategias de aprendizaje (Rubin, 1975), por lo tanto, afirma Oxford (1989), los sujetos que quieren aprender una lengua para comunicarse, utilizarán diferentes estrategias que aquellos que lo hacen simplemente para satisfacer algunos deseos o requisitos. Esto lo podemos observar cuando el sujeto está suficientemente motivado, es decir cuando es capaz de utilizar un sinnúmero de estrategias, a diferencia de los sujetos que no están lo suficientemente motivados (Oxford y Nyikos, 1989). En un estudio hecho por Oxford y Nyikos (1989), encontraron que los aprendices altamente motivados utilizaban más estrategias relacionadas a la práctica formal, funcional, estudio general, conversación, etc. que los aprendices menos motivados.
- **Tipo de personalidad.** La relación entre los rasgos individuales de la personalidad de los aprendices es otro de los factores que influyen a la hora de la elección (Ehrman, 1990). Los aprendices extrovertidos tienen más mérito, ya que se arriesgan con mayor facilidad que los aprendices introvertidos.

Anteriormente, la influencia de los factores personales ha sido explicada a partir de la existencia de diferencias individuales o características personales; es decir, se explicaba el éxito y el fracaso escolar a partir de las diferencias individuales, estables y determinantes, llegando incluso a cierto fatalismo pedagógico. (Monereo, 1998)

La regulación en el comportamiento estratégico implica el conocimiento, control y valoración de las capacidades que el aprendiz o el enseñante ponen en

marcha en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones para optimizar este proceso.

La enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones con relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades; también contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico (Monereo, 1998).

Se deben considerar las aptitudes y experiencias previas, que el alumno posee: habilidades, estrategias, intereses, actitudes, características personales, escolarización primera, interacción con el profesorado, que influirán en sus primeras creencias de autoeficacia.

El aprendiz puede utilizar los indicadores de autoeficacia para ejercer el control sobre el propio proceso de aprendizaje, pero será más capaz de ejercer ese control cuando tenga acceso a un repertorio de estrategias que favorezcan la regulación y el control sobre el propio aprendizaje. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones se centra más en analizar las estrategias de aprendizaje que surgen en el buen aprendiz, más que las variables o factores sociales que puedan influir o afectar al aprendiz, es decir, se analiza o se busca saber qué estrategias usa el sujeto para poder apropiarse del conocimiento, sin tomar en cuenta los factores que le circundan socialmente y de una manera cotidiana.

Por tanto, el hecho de que un aprendiz sea capaz de actuar estratégicamente cuando aprende significa que debe controlar de forma cada vez más autónoma su propio proceso de aprendizaje y, para ello, debe de ser capaz de conocer y controlar la influencia que sus características personales como aprendiz puede tener en este proceso (Monereo, 1998).

Se debe tener en cuenta cuáles son los objetivos que el alumno pretende conseguir. Para un buen rendimiento, tan necesario es estar motivado como pensar correctamente. Son muchos los factores, elementos o situaciones del propio aprendiz y de su entorno que pueden desempeñar un importante papel en el interés y el esfuerzo hacia el aprendizaje: lo que dirán los demás, la preocupación por evitar el fracaso, la utilidad de lo aprendido, la necesidad de sentirse más capaz, sentirse a gusto, el reconocimiento material o social, etc. Se trata de diferentes valores que pueden tener las tareas de aprendizaje y que se reflejarán en los objetivos o metas que el alumno se formula.

Monereo (1998:86) afirma que:

“Se trata de los objetivos personales, que no debemos confundir con los objetivos del profesor ni con los de la tarea que hay que realizar. Estas metas que persigue el alumno pueden condicionar el uso de los procedimientos de aprendizaje, es decir, determinarán qué procedimientos se utilizarán y de qué forma”.

La orientación del aprendiz hacia uno u otro tipo de metas vendrá determinada por sus experiencias anteriores de éxito o fracaso en el aprendizaje de tareas similares, por la interpretación que realice a partir de estas experiencias y por la percepción que tenga de las demandas de la tarea.

Ante el resultado de una tarea de aprendizaje, el alumno atribuye el éxito o fracaso a causas determinadas. Por ejemplo, si ha tenido buenos resultados él los atribuirá a sus habilidades personales, a su esfuerzo, etc., pero si las cosas no han salido bien, también tendrá respuestas a esto como: no tengo habilidad, la actitud del profesor, mala suerte, etc. A estas explicaciones Monereo (1998) las llama el *sistema atribucional del aprendiz*. Ya que a partir de estas atribuciones se generan las expectativas con relación a futuras tareas de aprendizaje.

El aprendiz puede esperar ante una tarea, obtener cierto éxito al sentirse capaz, al percibir un cierto nivel de dificultad, al prever la necesidad de emplear una dosis determinada de esfuerzo. Sin embargo, adoptar una actitud cognitiva positiva respecto a la propia disposición no es suficiente. No basta con tener la intención, es necesario conocer la forma de actuar, es decir estrategias que permitan buscar información y qué hacer con ella.

Así pues, el comportamiento del aprendiz será más estratégico en la medida en que el deseo de aprender esté más orientado a experimentar el progreso personal y el dominio de la tarea, pero, a su vez, el conocimiento de los medios para llevar a cabo la resolución de una tarea permitirá al alumno esperar resultados positivos y centrarse en la aplicación de la información disponible.

Hay factores relativos a la tarea que tienen una influencia muy importante. ¿De qué modo la demanda y las peculiaridades de cada tarea de aprendizaje condicionan y determinan la toma de decisiones y el comportamiento estratégico del alumno cuando participa en las actividades educativas?

Monereo (1998) denomina “tarea a cada una de las actividades que el maestro sugiere en el aula, que tiene un objetivo, un estado inicial y final y unas condiciones de realización determinadas”. Señala que para afrontar debidamente las tareas de aprendizaje en las que se ve involucrado el alumno, debe tomar en cuenta una serie de factores que le ayudarán a seleccionar y utilizar los procedimientos necesarios para su correcta utilización.

Algunos de los factores (ver cuadro 2) que Monereo señala que se han de tomar en cuenta son:

- La interpretación que el aprendiz hace de la demanda de la tarea. Es imprescindible que el alumno sepa identificar e interpretar cuáles son

las demandas de la tarea y las indicaciones que la acompañan, tanto implícitas como explícitas, en el sentido en que hayan sido formuladas. Por lo tanto, este autor sugiere que el maestro debe dedicar un espacio antes de iniciar una tarea para comprobar que el aprendiz ha entendido la intención de la tarea a realizar.

- Las habilidades cognitivas y el tipo de conocimiento implicado en la resolución de ésta. Otros aspectos que hay que tomar en cuenta después de haber identificado la demanda de la tarea, son las habilidades cognitivas que implica su resolución y el tipo de contenido que dicha tarea involucra.
- El grado de complejidad y familiaridad que cada actividad educativa comporta.

Por otro lado Nisbet (1987) señala que aún falta mucho por investigar sobre los factores que influyen o hacen que algunas tareas sean más complejas que otras y cómo la información previa simplifica el aprendizaje y es recordada más satisfactoriamente.

Cuadro 4.6 Factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de estrategias en el aula y pautas de actuación instruccional.

FACTORES	PAUTAS DE ACTUACIÓN
I.- Factores personales	
a) Percepción de uno mismo (autoconcepto, autoestima, autoeficacia).	-Favorecer el intercambio bidireccional de ideas. -Hacer comprender el concepto de inteligencia modificable.
b) Motivación	-Orientar explicaciones de éxito y fracaso positivas. -Dar información sobre los progresos en el aprendizaje. -Establecer objetivos próximos. -Ayudar al alumno a tener conciencia de los propios intereses. -Fomentar que el alumno formule metas de aprendizaje. -Organizar la actividad en grupos cooperativos.
II.-Factores de la tarea	
a) Objetivos	-Ayudar al alumno a identificar la demanda de la tarea. -Utilizar el lenguaje adecuado al nivel de los alumnos para facilitar la apropiación del significado. -Comprobar que la interpretación por parte del alumno y la demanda de la tarea se acerca a la del profesor. -Actuar como modelo de comportamiento estratégico.
b) Habilidades cognitivas	-Explicitar las habilidades necesarias y potenciar su desarrollo y aplicación.
c) Tipo de conocimiento	-Adecuar la metodología al tipo de conocimiento (declarativo, procedimental y actitudinal). -Orientar el pensamiento de los alumnos a través de la interrogación. -Explicitar los motivos que justifican la utilización de determinados procedimientos.
d) Familiaridad	-Comprobar los conocimientos y experiencias previas del alumno.

Monereo (1998:97)

4.2.5 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Aunque diversos autores han realizado diferentes clasificaciones de acuerdo al tipo de función de cada una de las estrategias de aprendizaje, O'Malley y Chamot (1999) las clasifican en tres grupos (Ver cuadro 3):

- a) Estrategias metacognitivas. Involucran el pensamiento en el proceso de aprendizaje, planificando el aprendizaje y controlando las tareas de aprendizaje así como evaluando cómo se ha realizado el aprendizaje.
- b) Estrategias cognitivas. Involucran la interacción con el material que será aprendido, manipulando el material mentalmente o físicamente, o aplican una técnica específica a las tareas de aprendizaje.
- c) Estrategias socio-afectivas. Involucran la interacción con otra persona para ayudar al aprendizaje o utilizan el control afectivo para ayudar a las tareas del aprendizaje.

Cuadro 4.7 Clasificación de las estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1999).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	
Estrategias	Definición
Anticipación del principio organizador	Se anticipa una visión general aunque comprensiva del concepto o principio organizador de una actividad de aprendizaje
Atención dirigida	Se decide de antemano prestar una atención global a un ejercicio de aprendizaje e ignorar los elementos distractores irrelevantes.
Atención selectiva	Se decide de antemano atender a aspectos concretos del input lingüístico o detalles situacionales que indicarán la retención del mismo.
Capacidad de dirección propia	Comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje y organización de tales condiciones.
Anticipar preparación	Planificación y enumeración de los componentes lingüísticos necesarios para realizar un ejercicio lingüístico.
Auto-control	Se corrige el habla hasta conseguir una pronunciación, una gramática y un vocabulario adecuados o una actuación apropiada al contexto o a los presentes.
Retrasar la producción	Se decide conscientemente, posponer la producción

oral	oral para iniciar el aprendizaje a través de la comprensión auditiva.
Auto-evaluación	Se comprueban los resultados del aprendizaje lingüístico aplicando una medida interna de su conclusión y su exactitud.
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	
Estrategias	Definición
Repetición	Imitar un lenguaje modelo incluyendo la práctica y la repetición de silencios.
Recursos	Emplear materiales de referencia de la lengua meta como diccionarios, enciclopedias o libros de texto.
Respuesta física dirigida	Relacionar la información nueva con actos físicos, por ejemplo, con instrucciones.
Traducción	Utilizar la primera lengua como punto de partida para la comprensión y producción de la segunda lengua.
Agrupamiento	Reordenar o volver a clasificar e incluso etiquetar el material que se quiere aprender basándose en sus características comunes.
Tomar apuntes	Apuntar la idea principal, los aspectos fundamentales, el esquema o un resumen de la información que se ha presentado oralmente o por escrito.
Deducción	Aplicar conscientemente las reglas para producir o entender la segunda lengua.
Recombinación	Construir una oración significativa o una secuencia lingüística superior combinando de otra forma elementos conocidos.
Imágenes	Relacionar la nueva información con conceptos visuales por medio de visualizaciones familiares, fácilmente recuperables, de frases o de localizaciones.
Representación auditiva	Retención de un sonido o similar en una palabra, frase o secuencia lingüística superior.
Palabra clave	Recordar una palabra nueva de la SL: a) Identificándola con otra conocida de la L1 que suena parecido o recuerda a ésta. b) Generando imágenes que se recuerden con facilidad y que tengan alguna relación con aquella.
Contextualización	Situar una palabra o una frase en una secuencia lingüística significativa.

Elaboración	Relacionar la nueva información con otros conceptos que ya se han almacenado en la memoria.
Transferencia	Utilizar conocimientos lingüísticos y/o conceptuales previamente adquiridos para facilitar un ejercicio de aprendizaje lingüístico nuevo.
Inferencia	Utilizar la información disponible para adivinar el significado de las unidades nuevas, predecir los resultados o completar la información que falta.
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS	
Estrategias	Definición
Petición de aclaración	Pedirle al profesor o a otro hablante nativo que repita, parafrasee, explique y/o ejemplifique.
Cooperación	Trabajar con uno o más compañeros para conseguir retroalimentación, contrastar información o modelar una actividad lingüística.
Bajar los niveles de ansiedad	Reduciendo la ansiedad a través del uso de técnicas mentales que hacen que uno sienta más competencia para realizar una tarea auditiva.
Auto-compensación	Premiarse cuando el aprendizaje lingüístico se ha llevado a cabo con éxito.

- **Las estrategias metacognitivas** hacen uso del conocimiento de los procesos cognitivos y constituyen un intento para regular el aprendizaje de la lengua por medio de la planificación, el monitoreo, y la evaluación. Algunos ejemplos presentados por Chamot son: la atención dirigida (ponen atención a aspectos específicos de la lengua) y capacidad de autodirección (comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje).

Wenden (1983) investigó sobre las estrategias de aprendizaje que los aprendices adultos utilizan. Ella se enfocó a lo que Chamot y O'Malley llaman estrategias metacognitivas. La autora identifica tres categorías generales de estrategias de auto-dirección:

1. Conocer acerca de la lengua (relacionado a lo que involucra al aprendizaje de la lengua).
2. Planear (relacionado al qué y cómo del aprendizaje de la lengua).
3. Autoevaluación (relacionado al progreso en el aprendizaje).

Wenden encontró que, los aprendices adultos poseen preguntas relacionadas a cada categoría y toman decisiones dependiendo de la clase de respuestas que ellos tengan.

- **Las estrategias cognitivas** se refiere a las operaciones utilizadas para resolver un problema que requiere un análisis directo de los materiales de aprendizaje. Entre las estrategias cognitivas mencionadas por Chamot (1987) se encuentran: la repetición (imitación de un modelo de lenguaje), tomar notas (apuntar información que es presentada de forma oral), y elaboración (relacionando nuevos conceptos con los que ya se tienen).
- **Las estrategias socio-afectivas** se refieren a las formas en que los aprendices eligen interactuar con otros aprendices y con los hablantes nativos. Ejemplos de este tipo de estrategias son: cooperación (trabajar con uno o varias personas para obtener retroalimentación), petición de aclaración (pedir al maestro o a los hablantes nativos que le repitan, parafraseen, expliquen o ejemplifiquen).

4.2.6 Uso de las estrategias de aprendizaje

Si bien el uso de estrategias es utilizado por el aprendiz en mayor o menor medida, el uso de estrategias también tiene que ver con el conocimiento previo de cada individuo, junto con las experiencias que haya tenido a lo largo de su vida. Ellis (2000), señala que también la motivación, así como la experiencia

que haya tenido en el aprendizaje de la lengua son factores que contribuyen al uso de las estrategias.

Pozo (1989) afirma que el papel del enseñante y del aprendiz es más complejo que en años pasados, debido a que ahora se insiste más en que el alumno “aprenda a aprender”, es decir ahora se requiere que el alumno comprenda y dé significado a sus aprendizajes, para poder adquirir una mayor responsabilidad y autonomía.

Pero para que el aprendiz logre esa “autonomía y responsabilidad” necesita pasar por otras etapas, y el maestro debe ser capaz de “enseñar a aprender”.

El uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, pero al mismo tiempo no puede reducirse a una serie de técnicas. Además las técnicas de estudio requieren un cierto grado de metaconocimiento, es decir que el alumno sea capaz de tener conocimiento propio de su aprendizaje. El metaconocimiento le ayudará a que sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades en la selección y planificación de las actividades de aprendizaje y la evaluación del éxito o fracaso de la aplicación de una determinada estrategia. (Pozo, 1989).

El mismo autor señala la importancia de otros procesos psicológicos además de los anteriores para “aprender a aprender”:

- Conocimientos temáticos específicos. Referidos a la lengua que aprende y a las situaciones que vive un aprendiz con respecto a la misma lengua.
- Estrategias de apoyo. Tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje (motivación, autoestima, etc.)

- Procesos básicos. Hacen posible la adquisición de determinados conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia o el uso de ciertas técnicas o habilidades.

Pozo señala que la vía fundamental para la adquisición del metaconocimiento es la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

4.2.7 Estudios sobre estrategias de aprendizaje

Abraham y Vann (1987) realizaron un estudio de casos con dos sujetos. Los dos sujetos elegidos provenían de dos grupos de investigación: uno del grupo más exitoso y el otro de un grupo menos exitoso. Si bien provenían de dos grupos opuestos, tenían las mismas características: la misma lengua materna y una actitud positiva hacia el país de acogida.

La intención del estudio era analizar la cantidad de estrategias que eran utilizadas por cada uno de los sujetos y a cuáles de ellas recurrían. Uno de ellos utilizaba más estrategias de aprendizaje que el otro. Y una de las estrategias a las que más recurrían era la de clarificación-verificación, demostrando así una considerable persistencia para comunicarse con el entrevistador.

Pero en el uso de estrategias no sólo los elementos anteriores influyen y juegan un papel importante, también influye, o quizá sea el más importante, el deseo de comunicarse y de transmitir las costumbres y cultura de cada individuo.

Resultados de estudios realizados por Chamot (1987) revelan el uso consciente de estrategias de aprendizaje en sus esfuerzos por aprender inglés como lengua extranjera. Una de las estrategias más utilizada tanto por los aprendices de nivel inicial como por los aprendices de nivel intermedio es el

uso de la repetición, esto es debido, afirma la misma autora, a que el uso de esta estrategia de aprendizaje requiere menos actividad mental que otro tipo de estrategia más compleja como, por ejemplo la elaboración, representación o el agrupamiento.

Rubin (1975:43) por su parte señala a través de sus estudios que existen tres estrategias muy importantes para un buen aprendiz de lenguas:

1. A un buen aprendiz le gusta hacer suposiciones, es decir, recoge y almacena información de manera eficiente. Cuando escucha palabras o una frase, él las comprende e infiere el resto.
2. Está dispuesto a aparecer como tonto o ridículo con tal de comunicarse.
3. El aprendiz probará sus conocimientos inventando nuevos enunciados.

Por otro lado, en un estudio realizado por Nunan (1991), citado por Luzón (1997), sobre el uso de estrategias, se consideraron como estrategias más útiles las siguientes:

- Contacto con hablantes nativos.
- Uso de materiales auténticos (escuchar radio, televisión, leer revistas, libros, etc.).
- Interacción con otros estudiantes.
- Factores afectivos como la motivación y el interés.

Y como factores considerados de menor utilidad, se enumeraron los siguientes:

- Lecciones y ejercicios de gramática
- Memorización de reglas, palabras, etc.
- Críticas negativas

Otro estudio realizado por Wenden y Rubin (1987) con un grupo de 25 estudiantes señala que fueron entrevistados sólo 14 alumnos de este grupo, los

cuales señalaron algunas de las estrategias que habían sido utilizadas por ellos y que les habían dado buenos resultados:

- Aprender de manera natural.
- Practicar hablando tan frecuentemente como les era posible.
- Pensar en la segunda lengua o lengua extranjera.

Si bien sabemos que el uso de estrategias está ligado con las necesidades de comunicación del ser humano ¿cuáles son los factores que determinan el uso de una estrategia específica en el aprendizaje de una lengua o en el uso de ésta?

Algunos estudiantes que participaron en un estudio realizado por Wenden (1986), afirmaron que ellos evaluaban el uso de las estrategias como efectivas, cuando éstas proporcionaban práctica en una de las habilidades que ellos sentían que eran deficientes, y cuando podían ampliar su conocimiento de uno u otro de los códigos lingüísticos.

Algunas de las prioridades señaladas por los estudiantes entrevistados por Wenden (1986) y que determinaron el uso de estrategias específicas, fueron las siguientes:

- El conocimiento que los participantes tenían de las lenguas y de sus creencias sobre el aprendizaje que les conducía a concentrar sus estrategias en una habilidad del lenguaje, en particular o en un aspecto del código lingüístico. Es decir, los participantes han buscado las mejores estrategias para resolver los problemas de comunicación a los que se han enfrentado en sus estancias en el país de habla extranjera, en este caso en USA.
- Una estudiante, por ejemplo, se dio cuenta de que tenía dificultades con la pronunciación. Después describió las estrategias que utilizaba para solucionar su problema:

“El problema de la pronunciación es diferente del problema del vocabulario. Escucho y trato de recordar. Algunas veces digo la palabra incorrecta, porque aún no estoy segura. Ahora pido a mis amigos que me corrijan. Comparo mi error con la corrección que me han hecho ellos”.

- Otra de las participantes creía que era más importante aprender primero la gramática que el vocabulario, y éstas eran estrategias a las que ella recurría. En Corea leía historias en sus libros de gramática. Cuando no entendía algo, consultaba su diccionario y otros libros de gramática, después iba almacenando un archivo de palabras que no entendía. En algunas ocasiones buscaba oportunidades para poder hablar en inglés. Cuando llegó a USA. sus creencias de qué era lo fundamental para aprender inglés no cambiaron y sus prioridades permanecieron iguales.
- Otros participantes que tenían problemas lingüísticos específicos provocados por el temor, vergüenza e incertidumbre, cuando tenían que hablar, utilizaron las siguientes estrategias:

“Primero construyo el enunciado en mi lengua y después lo traduzco”

- Otros que estaban preocupados porque no sabían cómo estructurar frases, lo resolvían utilizando otras estrategias:

“Yo observo cómo el jefe de mi trabajo utiliza la estructura, luego la relaciono con lo que he aprendido y entonces la empiezo a utilizar”

Wenden (1986) afirma que casi todos los entrevistados señalaron que habían dado prioridad a cualquiera de las habilidades orales o algún aspecto del sistema lingüístico en alguna etapa de su aprendizaje de las lenguas.

Ellis (2000), ha hecho una relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los diferentes tipos de aprendices y el desarrollo de la segunda lengua y ha concluido en que,

- Las estrategias que los aprendices eligen utilizar reflejan su etapa general de desarrollo de la L2. Por ejemplo, hay algunas evidencias que sugieren que las estrategias que relacionan el uso funcional de la lengua y que involucra el procesamiento de la lengua, precede a estos que involucran la atención a la forma y a las palabras simples. Las estrategias metacognitivas son más evidentes en aprendices avanzados.
- Los aprendices exitosos utilizan estrategias de aprendizaje más frecuentemente y en formas cualitativamente diferentes que los aprendices que son menos exitosos. Un ejemplo que ofrece la autora es que los adultos exitosos que se encuentran en la etapa inicial utilizan más estrategias de memoria.
- Un buen aprendizaje de lenguas involucra la atención a la forma y al significado. Los buenos aprendices de lenguas son capaces de enfocar su atención mientras están realizando una tarea, aunque se trate de aprendices que se encuentran en la etapa inicial.
- Diferentes clases de estrategias de aprendizaje pueden contribuir a diferentes aspectos de habilidades de la segunda lengua. De esta manera las estrategias que involucran una práctica formal pueden contribuir al desarrollo de una competencia lingüística, mientras las estrategias involucran la ayuda de la practica funcional en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Los aprendices necesitan utilizar estrategias flexibles, para seleccionar estrategias que sean apropiadas para realizar una tarea de aprendizaje.

- Las estrategias metacognitivas suponen una importancia considerable para los adultos debido a que involucran diversos aspectos tales como la planificación , la identificación de la meta, el monitoreo y la evaluación.
- Los aprendices adultos más exitosos son capaces de hablar acerca de las estrategias que ellos utilizan..
- Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los niños y los adultos pueden diferir; las estrategias sociales e interaccionales pueden ser más importantes para los jóvenes aprendices.

4.2.8 Métodos utilizados en la detección de estrategias de aprendizaje

Nisbet (1987) critica los métodos utilizados en este tipo de investigación, ya que se suele utilizar muy frecuentemente la entrevista basada en la introspección.

Algunos de los métodos utilizados por diversos investigadores son los siguientes:

- La entrevista. Se le pide al sujeto que realice una tarea determinada. Después, al final, se le anima para que comente los métodos que ha utilizado. Con la entrevista que requiere la introspección del sujeto, se trata de averiguar el alcance de su conocimiento metacognitivo sobre las exigencias de la tarea, sus capacidades y su ejecución.

Los inconvenientes que señala Nisbet (1987) sobre el uso de este método en la aplicación a los niños, son que se detecta solamente el dominio lingüístico del niño y no su capacidad metacognitiva, ya que es muy probable que el niño sepa más de lo que esté verbalizando, pues su vocabulario es aún inadecuado para expresar sentimientos abstractos.

Sin embargo, otros autores (Chamot, 1987 y Luzón, 1997) afirman que la mejor forma para obtener información sobre el uso de las estrategias de aprendizaje es mediante la entrevista a los estudiantes, ya que este método permite a los estudiantes realizar una reflexión mental de su propio proceso de aprendizaje para después verbalizarlo (Luzón, 1997). Este método es importante y además fiable debido a que refleja la capacidad metacognitiva del aprendiz.

Otros métodos señalados por Nisbet son:

- Técnica no verbal. Desarrollada por Wellman, Yussen y Bird (1979), para evaluar el conocimiento de los niños en el uso de la memoria. En lugar de plantearles verbalmente un problema de memorización, se le presenta una serie de láminas pidiéndoles que demuestren su juicio comparativo, ordenando las láminas según el grado de dificultad de las tareas mostradas en ellas (Nisbet, 1987).
- Análisis de los errores que se cometen al razonar. El investigador aplica un test que pone de manifiesto las estrategias de los niños a través de los errores cometidos.
- Proponer a los niños que enseñen a otros niños. Esta técnica es utilizada con el fin de apoyar la introspección en los trabajos con los niños. Tiene la ventaja de que los niños se motivan por la tarea de enseñar a otros niños.

Mientras Nisbet se refiere a estos procedimientos utilizados por este tipo de investigaciones para descubrir el conocimiento metacognitivo como métodos, Monereo (1998) se refiere a ellos como tipos de evaluación de las estrategias de aprendizaje. Los tipos de evaluación utilizados por éste son:

- El uso del cuestionario. Se trata de una serie de preguntas a través de las cuales se intenta conocer el perfil individual del alumno cuando se enfrenta a tareas de estudio.
- La entrevista. Consiste en un interrogatorio individual para obtener información sobre las estrategias utilizadas en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje; las preguntas de la entrevista pueden ser previamente fijadas, elaborarse en parte o sobre la marcha. La entrevista se puede aplicar a partir de los seis años.
- Autoinformes. Los estudiantes escriben lo que han aprendido durante la clase de cada día. (Rubin utilizó este método en uno de sus estudios, en 1975-76). Se les pidió a los estudiantes que tomaran un curso intensivo de inglés. Los investigadores les pidieron que escribieran lo que habían aprendido durante el día. Las instrucciones fueron en la lengua materna de cada sujeto, puesto que aún no tenían suficiente conocimiento gramatical y se les permitió que redactaran en su lengua materna. Esto permitió a los estudiantes ser más precisos y descriptivos; sin embargo, Rubin (1981) señala que muy pocos estudiantes pudieron proporcionar información importante.

Una de las consideraciones que deben ser tomadas en cuenta en este método es que se debe brindar asesoría a los estudiantes para que sean capaces de detallar su proceso de aprendizaje o las estrategias de aprendizaje utilizadas por ellos. Pero al mismo tiempo se deben precisar las estrategias utilizadas en este tipo de informe (Rubin, 1981).

Otro de los métodos utilizados por Wenden (1991), citada por Luzón (1997), es el siguiente:

- Observación del estudiante, por parte del investigador, mientras realiza una tarea. Si bien podemos detectar algunas de las estrategias utilizadas por el aprendiz durante la observación en cualquier tipo de actividad, Rubin (1981) señala que no es muy efectiva la observación en el aula, ya que los maestros no suelen ayudar a los estudiantes a reconocer sus estrategias de aprendizaje.

Algunos informes verbales están limitados a las estrategias de aprendizaje que el aprendiz utiliza en sus esfuerzos, ya sea para aprender una L2 o bien comunicarse en una LE.

Otros métodos señalados por Cohen (1987) se refieren a los tipos de informes verbales. El mismo autor señala que muchos de los datos de los informes en la investigación de L2 han tenido que ver más con el uso de la lengua que con el aprendizaje de la misma. Algunos de los métodos señalados por Cohen (1987) y utilizados por muchos más investigadores son los siguientes:

- Observación de sí mismo. Se refiere a la inspección de la conducta específica del lenguaje de cualquiera de las dos maneras, ya sea mientras la información está aún en la memoria a corto plazo (introspectivamente) o bien, después del evento (retrospectivamente). La retrospección puede ser inmediata o posterior.
- Autorevelación. Consiste en pensar en voz alta el proceso del pensamiento, mientras la información está siendo procesada. Los datos están básicamente sin redactar y sin analizar.

Otras observaciones realizadas por Cohen sostienen que, dependiendo de la tarea, los sujetos pueden tener éxito consultando su memoria de procesos cognitivos y describiéndolos, es decir, los sujetos pueden tener acceso a la

memoria para tales procesos y conciencia de la información, mientras el proceso está realizándose.

Un ejemplo que es señalado por el mismo autor, se refiere a cuando los sujetos están explicando en voz alta el por qué de su actuación; por qué están poniendo un objeto en determinado lugar y no en otro o por qué una tarjeta está siendo clasificada de determinada manera. Esas tareas de categorización se encuentran en una parte integral del aprendizaje de una segunda lengua.

Por otro lado, Rubin (1981) señala que detectaba algunas estrategias de dos diferentes maneras: a) mediante la observación y b) a través de los informes de los mismos estudiantes. A partir de 1977, hacía uso del diario individual.

En otros estudios los resultados no fueron tan exitosos debido a que:

- Los maestros insistían más en la precisión en el uso de la lengua y no en el proceso de aprendizaje.
- No tuvieron oportunidad de preguntar a los estudiantes cómo llegaban a respuestas particulares durante la clase.

Otras investigaciones (Nisbet, 1987) señalan que los niños mayores tienen una concepción más clara y más exacta sobre sus capacidades y limitaciones cognitivas que los niños más pequeños. Según Nisbet, la conciencia metacognitiva se empieza a desarrollar cuando los niños aún se encuentran en la escuela primaria.

Freire (1988) dice que los hombres son seres del quehacer (son seres de la praxis) y que esto se debe a que su hacer es acción y reflexión, se puede decir que sus estrategias, obviamente de praxis, no pueden reducirse a verbalismo, pero tampoco a activismo. Sobre el aporte de Freire, podemos concluir que, en su quehacer, incluyen reflexión y acción para transformar modos, actitudes, estilos, formas de vida, de hablar, de relacionarse con los demás. Si esto no

ocurre, se corre el riesgo de que su proceder se reduzca al mero hacer o bien a adoctrinamiento, manipulación o invasión cultural, cuando se imponen las estrategias o modos de pensar y hacer de otros (en este caso, de los profesores, o de quienes entran en contacto con los aprendices de segundas lenguas).

Es precisamente en el contacto con los otros, entre enseñantes y aprendices, que esas estrategias para pensar y hacer, para transformar el mundo en que vivimos y nuestras relaciones humanas -pedagógico-didácticas- cobran sentido cuando se trata, en palabras de Freire, de evitar que se imponga la palabra, la palabra falsa.

Capítulo V

Preguntas de la Investigación

En este capítulo se pretende plantear las preguntas que guiaran la presente investigación. Bartolomé (1992), señala que la finalidad de las investigaciones cualitativas, o de los estudios de caso particularmente, es llegar a generar hipótesis, a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales. Esta autora, al igual que Nunan (2001) señalan la validez del uso de la hipótesis y de preguntas de investigación en los estudios de caso, aunque nosotros nos hemos pronunciado por el uso de la pregunta de investigación. Autores sobre la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, como Larsen Freeman, Long, Oxford, O'Malley, Díaz Barriga entre otros, nos han permitido analizar los principios teóricos que nos servirán de base para concretar la pregunta de trabajo.

Una de las preocupaciones de los enseñantes de castellano como segunda lengua es buscar una metodología de enseñanza que sea acorde a las necesidades de los aprendices (adultos), y que pueda ayudarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta de partida que presentamos como una pregunta de investigación es la siguiente:

¿CÓMO UNA METODOLOGÍA PUEDE FAVORECER EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN PERSONAS ADULTAS INMIGRANTES ANALFABETAS EN SU LENGUA MATERNA EN SITUACIÓN DE INMERSIÓN?

A partir de esta pregunta plantearemos las siguientes:

1. Diversos estudios demuestran que los aprendices adultos tienen un conocimiento previo que engloba tanto el conocimiento del mundo como los conocimientos sobre los usos de la lengua, las habilidades para adquirirla y las capacidades para usarla que provienen de su experiencia en la L1 (Esteve, 2002).

Oxford (1990) es una de las autoras que afirma que la principal función de las estrategias de aprendizaje es favorecer la competencia comunicativa como meta principal y que para desarrollarla se requiere una interacción entre los aprendices utilizando una lengua significativa y contextualizada.

Tomando en consideración los señalamientos de las autoras,

PREGUNTA No. 1: ¿Qué tipo de estrategias pueden favorecer el aprendizaje de una segunda lengua en una mujer adulta inmigrante analfabeta en su lengua materna?

2. Algunos autores han demostrado que existen procesos que se generan en la producción oral en colaboración entre enseñante y aprendiz. Uno de los procesos más relevantes es, la ayuda mutua que puede haber entre iguales en el momento de intentar negociar oralmente un mensaje.

Nussbaum (1999) es una de las autoras que señala que la complementariedad, es decir, la cooperación entre experto y novel en un determinado tema pueden articularse y alternarse sin peligro para su relación, ya que supone que quien sabe más debe desplegar estrategias de tacto que salvaguarden la imagen del interlocutor.

Díaz Barriga y Hernández (2002) definen el término enseñar en proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos, por lo tanto, las estrategias de enseñanza son recursos que el docente puede utilizar para prestar dicha ayuda ajustada.

Por su parte, Reyes (2002) ha utilizado en este proceso de enseñanza de una segunda lengua, temas sobre conocimientos que son significativos para la aprendiz, tales como hablar sobre costumbres y tradiciones de la cultura de la aprendiz con el fin de desarrollar la expresión oral en los aprendices inmigrantes.

Con base en estos conceptos,

PREGUNTA No. 2: ¿Por qué las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora favorecen el aprendizaje de una segunda lengua en la aprendiz?

3. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, varios factores se interrelacionan entre sí. Autores como Freire, Woods y Reyes entre

otros, señalan que debe haber condiciones especiales para que el aprendizaje sea real y significativo.

Mientras Freire (1981), propone que *la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*; Woods (1997) señala que *el aprendizaje real, se construye sobre las necesidades de los alumnos* y Reyes (2002), señala que la empatía, la afectividad y el compromiso con los aprendices son factores importantes en la enseñanza de una segunda lengua.

Con base en lo anterior,

PREGUNTA No. 3 ¿Cómo puede la didáctica de la hospitalidad ayudar a una mujer inmigrante analfabeta a un mejor aprendizaje de una segunda lengua?

Estas preguntas se establecen como guía de investigación en cada una de las partes en que se describe la metodología de este trabajo, que se expresan en el siguiente capítulo.

Capítulo VI

Aprendizaje del castellano por una inmigrante marroquí. Estudio de caso.

Metodología de la Investigación

6.1 Objetivos de la investigación

Esta investigación, tiene como objetivo, analizar el uso de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua de una mujer inmigrante analfabeta en su lengua materna en diferentes etapas, así como proponer una metodología que favorezca el aprendizaje de una segunda lengua en adultos inmigrantes. Se trata, pues, de construir una didáctica comprometida con los inmigrantes.

De una manera más concreta, a continuación se enumeran los objetivos de la presente investigación:

6.1.1 Objetivo General:

Analizar el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua de una mujer inmigrante marroquí analfabeta.

6.1.2 Objetivos concretos

- a) Identificar las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una segunda lengua de una mujer inmigrante marroquí analfabeta para aprender castellano.
- b) Identificar las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora

- c) Construir un espacio, experiencia y oportunidad de aprendizaje del castellano bajo un ambiente de hospitalidad.

6.2 Opción metodológica de la investigación

6.2.1 El contexto investigado

a) **Ámbito institucional**

Cáritas es la Confederación oficial de las entidades de acción caritativa y social de la Iglesia católica en España, instituida por la Conferencia Episcopal.

Creada en 1947, Cáritas tiene personalidad jurídica propia, tanto eclesiástica como civil. Entre sus objetivos fundacionales destacan la promoción y coordinación de la solidaridad de la comunidad cristiana y la ayuda a la promoción humana y al desarrollo integral de la dignidad humana de todas las personas que se encuentran en situación de precariedad.

La red nacional de Cáritas está constituida por unas 5.000 Cáritas Parroquiales, 68 Cáritas Diocesanas y sus correspondientes Cáritas Regionales o Autonómicas. La acción desarrollada por Cáritas para la erradicación de la pobreza tiene también una amplia dimensión internacional.

El compromiso de Cáritas con las personas excluidas está apoyado por el trabajo gratuito de más de 65.000 voluntarios, que representan el 90 por ciento de los recursos humanos de la institución en toda España¹.

¹ Véase <http://www.caritas.es/>

b) La aprendiza

Se trata de un estudio de caso, de un solo sujeto. Ella es originaria de Marruecos, lleva 4 años viviendo en España, específicamente en la Comunidad Autónoma de Cataluña, pero no habla castellano, ni catalán. Tiene 38 años, es analfabeta en su L1. Su idioma familiar es el árabe.

El sujeto de estudio, se dedica a las labores domésticas. Vive con su familia en una granja, en la que trabaja su esposo, en las afueras de Cerdanyola del Vallès, por lo que no tiene oportunidad de convivir con otras personas castellano-parlantes. Su convivencia es sólo con familiares, de procedencia marroquí.

Los medios de comunicación a los cuales accede son en su L1, por lo que sigue sin contacto con la L2. Su marido se convierte en su traductor cuando ella tiene que hacer algo o solicitar algo.

Ella no realiza las compras de la casa, por lo que pierde contacto con la L2. El hijo más pequeño (7 años), que domina la L2, actúa como traductor cuando hay personas castellano-parlantes, con las que ocasionalmente pueda tener contacto.

Aunque algunos de sus hijos dominan la lengua, ella expresa que no están dispuestos a hablar con ella en esta L2. Generalmente hablan y se entienden mejor en su lengua materna, y no siempre es un problema de disposición o predisposición.

El hecho de ser mujer, inmigrante, pobre y analfabeta en su lengua materna hace que sea marginada socialmente y viva una situación de exclusión.

Por todo esto, el sujeto de ésta investigación tuvo dificultades para aprender la L2 hasta el momento de iniciar este trabajo de investigación-acción

c) La profesora-investigadora

La profesora-investigadora es una profesora de origen extranjero, recién llegada de México, que se encuentra realizando estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo que su estancia será sólo de 4 años, ya que tiene una beca--comisión del gobierno del estado de Nuevo León, México con el cual percibe un salario quincenal.

La enseñante es profesora de secundaria. Tiene 37 años de edad y una antigüedad de 20 años de servicio en escuelas primarias y secundarias de México. La profesora es casada con dos hijos.

La profesora habla la lengua castellana de México, pero desconoce la lengua árabe.

La profesora ofrece sus servicios de enseñante de castellano, como voluntaria en una Institución de beneficencia en el pueblo en el que reside.

d) Fases de la investigación

Las fases de la presente investigación fueron llevadas a cabo en tres etapas, en las cuales se pretendía detectar el uso de las diversas estrategias de aprendizaje del sujeto de estudio y analizar si en las siguientes etapas recurría nuevamente a ellas o implementaba nuevas estrategias:

PRIMERA ETAPA	SEGUNDA ETAPA	TERCERA ETAPA
octubre de 1999 al 21 de junio del 2000	octubre de 2000 al 6 de febrero de 2001	7 de marzo de 2002

e) Las actividades utilizadas

Las clases se iniciaron en una oficina del despacho de Cáritas de Cerdanyola del Vallès. La aprendiz recibe clases para que utilice el castellano en forma oral, para que empiece a realizar las actividades más básicas de supervivencia y de interacción. Ciertamente que vivir como inmigrante donde se use una lengua distinta a la materna influye en su aprendizaje. Solo el hecho mismo de comunicarse para conseguir lo necesario para sobrevivir obliga a aprender las cosas más elementales de la L2.

La profesora no habla árabe, y aunque la aprendiz empieza mezclando palabras en árabe y las que conoce en castellano, la relación es de empatía, más de escucha por parte de la profesora y de dar confianza a la aprendiz para que se exprese, para que hable.

La forma de proceder es sencilla, ella expresa su interés, su deseo, lo que quiere hacer, hablan de esto, hablan y aprenden las palabras que van a utilizar y decir, para solicitar un servicio, una mercancía o simplemente expresar lo que ella piensa; sobre la marcha aprende a hablar y van a donde se tenga que ir para que la aprendiz obtenga lo que desee, compare precios, pregunte por la calidad y variedad de alimentos o mercancías, después siguen hablando, planeando, haciendo, hablan y vuelven, aprenden a hablar hablando; es un circuito que no se cierra. Siempre la aprendiz tiene algo que decir, algo que pedir, cada vez más, desde octubre de 1999 hasta la fecha. Se fueron ampliando más las posibilidades de ir resolviendo más cosas y mucho mejor,

es decir, con mayor fluidez en el uso de la L2.

Las primeras actividades se centraron en aprender el castellano para hacer la compra de alimentos, solicitar atención médica, hacer la compra de medicamentos, acudir a diversas tiendas y al mercado. Se dedicó una gran atención a las actividades que podían conducir al conocimiento mutuo entre profesora y alumna. Se hablaba de las formas de hacer las cosas, de sus costumbres, de las anécdotas que les ocurren como emigrantes, de las dificultades que tienen, etc. Por otro lado se llegó al conocimiento de sus familias, organizando comidas, paseos, visitas a sus respectivas casas, compartiendo alimentos y conversaciones. Desde otra perspectiva más práctica, la alumna, aprendió a contabilizar la moneda del país, a pagar y cerciorarse de que estuviera correcta la transacción comercial, aprendió a usar el reloj, el teléfono, en fin las nociones básicas de aritmética.

En segundas sesiones de clase, se dedica un tiempo determinado para hacer un repaso de lo visto en la clase anterior y el tiempo restante se dedica a lo que la aprendizaba había solicitado que se le enseñara con anterioridad.

Lo que se habla y se hace en clase de castellano o de matemáticas se lleva cada vez a los hechos, a la práctica, a las acciones cotidianas que la aprendizaba ha de hacer, que necesita hacer para sobrevivir, para cumplir sus actividades como madre de familia. Por ejemplo: visitas conjuntas (profesora y alumna) al mercado, a la perfumería, a la farmacia, etc.

Cada vez que la aprendizaba desea asistir a un local comercial, la profesora la acompaña, después de finalizar la clase; aunque la profesora es quien inicia el diálogo con la dependiente del local comercial, le cede luego el lugar a la aprendizaba para que sea ella quien continúe con la conversación, formule las preguntas, indague o practique lo que ella ha aprendido en clase, sólo cuando

es inevitable interviene la profesora para aclarar o explicar algo a la dependienta.

A la aprendiz se le ha apoyado para que aprenda la lengua de forma natural, espontánea y sobre la base de sus deseos y necesidades, pero también se han utilizado una serie de actividades para favorecer el aprendizaje del castellano, para utilizarlo en situaciones específicas e inmediatas, entre las que sobresalen:

- Ensayar la charla o diálogos que se han de hacer en el mercado, en la farmacia, en la tienda de productos de belleza.
- Realizar casos prácticos de compras con folletos de propaganda y en los mismos comercios, utilizar el reloj, el teléfono, etc.
- Conversar de cualquier tema que sea del interés de la aprendiz, aclarar sus dudas, llevar a cabo conjuntamente la acción que le interese realizar, o simplemente conversar de sus problemas: económicos, enfermedades, trámites en la oficina de extranjería, gestiones con la asistente social, domicilios o lugares de interés, etc.

Estas son sólo algunas actividades que se han trabajado con la aprendiz y que se han desarrollado a partir de ideas de Freire (1981), como *la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*; a partir de ideas de Woods (1997) en donde señala que *el aprendizaje real, se construye sobre las necesidades de los alumnos y sobre propuestas como la de la didáctica de la hospitalidad, desarrollada en este mismo capítulo.*

6.3 El Corpus

6.3.1 Método de recogida de datos

Dado que el proceso de triangulación (Van Lier, 1988), consiste en la recogida de información desde diferentes fuentes y con diferentes métodos de análisis, analizaremos en esta investigación, por un lado, los datos de las transcripciones y por otro lado en integrar las percepciones y observaciones de los sujetos de estudio, en este caso la aprendiz inmigrante y la enseñante, así como la entrevista que se realizó a la aprendiz y a los enseñantes de castellano.

Los datos del presente trabajo han sido tomados del análisis de las transcripciones de las grabaciones de dos clases semanales de una segunda lengua (castellano), con una duración de 90 minutos de cada clase, realizadas durante un año lectivo (1999-2000); de una entrevista realizada a la aprendiz, así como de unas entrevistas realizadas a enseñantes de castellano como segunda lengua.

INSTRUMENTOS	FECHA	DURACIÓN SESIONES
A. Grabaciones	26 de abril de 2000 10 de mayo de 2000 15 de mayo de 2000 22 de mayo de 2000 29 de mayo de 2000 07 de junio de 2000 21 de junio de 2000 07 de marzo de 2002	60 minutos 30 minutos 20 minutos 49 minutos 56 minutos 54 minutos 45 minutos 45 minutos
B. Transcripciones	las mismas de las grabaciones	
C. Entrevista a la aprendiz	6 de noviembre de 2000	45 minutos
D. Entrevista a enseñantes de castellano		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista No. 1 ➤ Entrevista No. 2 ➤ Entrevista No. 3 ➤ Entrevista No. 4 	24 de octubre 2002 14 de noviembre 2002 29 de octubre 2002 09 de noviembre 2002	40 minutos 42 minutos 30 minutos 36 minutos

Cuadro 6.1 Datos recogidos y analizados

a) Las grabaciones de las clases

Las clases iniciaron en noviembre de 1999, pero fue hasta marzo del 2000 que empezaron a hacerse las grabaciones de las mismas.

Se utilizó la grabación como recurso para registrar el desarrollo y los avances de la aprendiz, así como las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora. Se hicieron un total de 24 grabaciones de 13 horas 50 minutos.

Las grabaciones utilizadas para los fines de esta investigación, iniciaron el 13 de marzo de 2000 y finalizaron el 7 de noviembre de 2002.

b) Transcripciones de las grabaciones de las clases con la aprendiza

De las 24 grabaciones, sólo se eligieron 9, (Ver Anexos 2 al 10), para elaborar las transcripciones debido a que en éstas se encontraban los elementos a analizar (estrategias de aprendizaje utilizadas en la competencia comunicativa de la aprendiza y algunos otros aspectos a considerar como las costumbres adquiridas por la familia, así como las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora). Ello indica que estas grabaciones aún pueden dar elementos para más y diferentes análisis.

Las transcripciones se realizaron con una máquina transcriptor modelo No. RR 830 Panasonic.

A partir de las transcripciones de las grabaciones se llevarán a cabo análisis etnográficos, y se desarrollarán estrategias de investigación-acción para averiguar las variantes y estrategias que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

c) La entrevista con la aprendiza

Otro de los instrumentos utilizados fue una entrevista (ver Anexo No. 9), que permitirá analizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua de un sujeto en particular.

La entrevista incluía preguntas referentes a: motivación, actitudes, cultura, etc. La intención de la misma era descifrar:

El grado de aceptación o rechazo hacia la lengua.

- La integración de costumbres o rechazo hacia las mismas.
- Las variables o factores, que influyen o afectan el aprendizaje de una segunda lengua (integración social).
- La utilización de estrategias por la aprendiza.
- La problemática a la que se enfrenta cotidianamente como inmigrante.

La entrevista fue realizada en lengua castellana, debido a que la enseñante desconoce la lengua materna de la aprendiza.

d) Las entrevistas con los profesores

▪ Los enseñantes

Se realizaron entrevistas a cuatro enseñantes de castellano (Ver Anexo No.11), con el fin de detectar la problemática a la que se enfrentan en el proceso de enseñanza. También se pretendía detectar la problemática a la que se enfrentan los aprendices en sus lugares de residencia o en sus lugares de trabajo.

Dos de ellos, colaboran en una institución de beneficencia:

- Una de las personas entrevistadas es A. A. con estudios de Magisterio. Ella es profesora jubilada de instituto con la especialidad de inglés. Es voluntaria en Cáritas y dedica cuatro horas a la semana a dar clases a inmigrantes.
- Otra enseñante es M. C., pertenece a la organización de Cáritas. Ella es enseñante de lengua a inmigrantes, con estudios de una diplomatura de puericultora. Inició como voluntaria, después le ofrecieron coordinar los cursos de lengua.

- Otro de los enseñantes es J. C. es licenciado en Pedagogía. Trabaja en un Centro público de Formación de Adultos-
- Otra de las entrevistadas es M. M., licenciada en Filología Hispánica. Ella ha hecho una investigación sobre la competencia comunicativa de los alumnos marroquíes escolarizados en el Baix Empordá. También está trabajando en un aula de formación de adultos y ahora inicia un proyecto de alfabetización.

▪ **Grabaciones de las entrevistas**

Las entrevistas, que tienen una duración media de 30 minutos, aproximadamente, fueron realizadas cara a cara por la investigadora que presenta este estudio.

Las entrevistas fueron grabadas en un aparato Sony DAT TCD-D7 con cintas DAT Sony DT-120 RA. La grabadora estuvo en todo momento a la vista de los entrevistados, no creemos que ello haya influido en su discurso, ya que las dimensiones de la grabadora eran mínimas.

El tipo de encuesta diseñada fue una entrevista semidirigida. Las entrevistas se realizaron en el mes de noviembre de 2002 en los centros de trabajo de tres de los enseñantes (dos en las oficinas de Cáritas y uno en el edificio de GRAMC) y otra de las entrevistas fue realizada en el domicilio de la enseñante.

▪ **Transcripciones de las grabaciones de las entrevistas**

Las transcripciones se realizaron con una máquina transcriptor modelo No. RR 830 Panasonic.

El Código de transcripción que se utiliza en este trabajo de investigación se basa en el modelo utilizado por Tusón, A. (1997).

6.2 Código de transcripción

E	enseñante
Z	aprendiza
<i>Cursiva</i>	palabra en otra lengua
¿?	entonación interrogativa
¡!	entonación exclamativa
/	entonación ascendente
\	entonación descendente
	pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga
MAYUS	mayor énfasis
::	alargamiento de un sonido
=....=	
=....=	solapamiento en dos turnos
[]	comentarios o traducciones de fragmentos [risas].
XXX	fragmentos incomprensibles
{ (F) texto }	intensidad fuerte
{ (P) texto }	intensidad piano
{ (A) texto }	tono alto
{ (B) texto }	tono bajo
1	las líneas se enumeran a la izquierda de cada turno

Las transcripciones de las entrevistas, se encuentran a partir del anexo No. 11. Para facilitar la lectura de las entrevistas se anexan las siguientes convenciones:

- Los entrevistados y la entrevistadora se identifican a lo largo del texto, con la inicial de su nombre, los primeros; y con E la segunda.

- Las palabras en otros idiomas como el catalán o el inglés se transcriben en cursiva.
- Los fragmentos incomprensibles se señalan mediante XXX

6.3.2 Método de análisis

A.- Las estrategias para la construcción de significados durante las clases.

a) Las estrategias utilizadas por la aprendiz para la construcción de significados.

En el campo de la didáctica de las lenguas, se han establecido, en la última década, varias tipologías de las estrategias de aprendizaje de una lengua (Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1999; Díaz Barriga y Hernández , 1998).

Aunque existe una gran variedad de propuestas en cuanto a las tipologías de estrategias, tanto en el campo de la psicopedagogía como en didáctica de las lenguas, se puede observar cierta uniformidad al respecto y podemos retomar la definición que ofrecen Diaz Barriga y Hernández (1998:115):

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Para construir el modelo de análisis, se retomó la clasificación de las estrategias de aprendizaje, propuesta por O'Malley y Chamot (1998). A continuación, se incluye la lista con las estrategias de aprendizaje propuestas por los autores arriba citados así como su definición correspondiente.

Cuadro 6.3

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	
Estrategias	Definición
Anticipación del principio organizador	Se anticipa una visión general aunque comprensiva del concepto o principio organizador de una actividad de aprendizaje
Atención dirigida	Se decide de antemano prestar una atención global a un ejercicio de aprendizaje e ignorar los elementos distractores irrelevantes.
Atención selectiva	Se decide de antemano atender a aspectos concretos del input lingüístico o detalles situacionales que indicarán la retención del mismo.
Capacidad de dirección propia	Comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje y organización de tales condiciones.
Anticipar preparación	Planificación y enumeración de los componentes lingüísticos necesarios para realizar un ejercicio lingüístico.
Auto-control	Se corrige el habla hasta conseguir una pronunciación, una gramática y un vocabulario adecuados o una actuación apropiada al contexto o a los presentes.
Retrasar la producción oral	Se decide conscientemente, posponer la producción oral para iniciar el aprendizaje a través de la comprensión auditiva.
Auto-evaluación	Se comprueban los resultados del aprendizaje lingüístico aplicando una medida interna de su conclusión y su exactitud.
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	
Estrategias	Definición
Repetición	Imitar un lenguaje modelo incluyendo la práctica y la repetición de silencios.
Recursos	Emplear materiales de referencia de la lengua meta.
Respuesta física dirigida	Relacionar la información nueva con actos físicos, por ejemplo, con instrucciones.
Traducción	Utilizar la primera lengua como punto de partida para la comprensión y producción de la segunda lengua.
Agrupamiento	Reordenar o volver a clasificar e incluso etiquetar el material que se quiere aprender basándose en sus características comunes.
Tomar apuntes	Apuntar la idea principal, los aspectos fundamentales, el esquema o un resumen de la información que se ha presentado oralmente o por escrito.
Deducción	Aplicar conscientemente las reglas para producir o entender la segunda lengua.
Recombinación	Construir una oración significativa o una secuencia lingüística superior combinando de otra forma elementos conocidos.
Imágenes	Relacionar la nueva información con conceptos visuales por medio de visualizaciones familiares, fácilmente recuperables, de frases o de localizaciones.
Representación auditiva	Retención de un sonido o similar en una palabra, frase o secuencia lingüística superior.

Palabra clave	Recordar una palabra nueva de la SL: a) Identificándola con otra conocida de la L1 que suena parecido o recuerda a ésta. b) Generando imágenes que se recuerden con facilidad y que tengan alguna relación con aquella.
Contextualización	Situar una palabra o una frase en una secuencia lingüística significativa.
Elaboración	Relacionar la nueva información con otros conceptos que ya se han almacenado en la memoria.
Transferencia	Utilizar conocimientos lingüísticos y/o conceptuales previamente adquiridos para facilitar un ejercicio de aprendizaje lingüístico nuevo.
Inferencia	Utilizar la información disponible para adivinar el significado de las unidades nuevas, predecir los resultados o completar la información que falta.
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS	
Estrategias	Definición
Peticion de aclaración	Pedirle al profesor o a otro hablante nativo que repita, parafrasee, explique y/o ejemplifique.
Cooperación	Trabajar con uno o más compañeros para conseguir retroalimentación, contrastar información o modelar una actividad lingüística.
Bajar los niveles de ansiedad	Reduciendo la ansiedad a través del uso de técnicas mentales que hacen que uno sienta más competencia para realizar una tarea auditiva.
Auto-compensación	Premiarse cuando el aprendizaje lingüístico se ha llevado a cabo con éxito.

b) Las estrategias utilizadas por la profesora para la construcción de significados.

Para analizar los tipos de estrategias de enseñanza utilizados por la profesora en la realización del presente trabajo se utilizará el modelo de Prokop (2000).

Para Prokop el profesor utiliza diferentes tipos de estrategias instructivas, las cuales se enlistan de manera breve a continuación:

1. Estrategias instructivas cognitivas

- Repetir
- Recurrir
- Recordar

- Agrupar
- Clarificar
- Aplicar normas
- Sustituir
- Presentar información
- Elaborar
- Traducir
- Transferir
- Deducir
- Evaluar

2. Estrategias instructivas socioafectivas

3. Estrategias instructivas metacognitivas

También serán retomadas las estrategias de enseñanza que desde la perspectiva del análisis de la conversación proponen algunos autores como el uso de:

- Las preguntas del profesor en la clase de LE, analizadas por Cambra y Boissat entre otros.
- La reformulación por Nussbaum (1991), Levelt y,
- La preformulación analizada por Cazden (1991).

c) Las estrategias utilizadas por la profesora para aplicar la didáctica de la hospitalidad.

La siguiente propuesta está basada en las aportaciones de Freire y fueron las estrategias utilizadas por la profesora en los momentos en que se impartieron clases de castellano a la aprendiza.

6.3.3 La didáctica en las relaciones humanas

En este apartado se abre la posibilidad de hacer un uso diverso de la didáctica: empezar a formular una didáctica de la empatía, de la hospitalidad, a partir de las necesidades y experiencias de quien sufre inmigración forzada por las acciones del mercado neoliberal. Es una didáctica que no va a lo general, a lo homogéneo, a la normalización, sino a lo específico, a las necesidades del Otro: en este caso de una inmigrante.

Una inmigrante vive la exigencia (y controlada necesidad) de utilizar la lengua del país a donde inmigra. Esta exigencia, no siempre comporta los medios y los recursos para facilitar el aprendizaje de una lengua en situación de inmersión. Es aquí donde variables como la empatía, la acogida, entre otras, juegan un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas. Aprender a convivir, deja atrás los tradicionales elementos o puntos de interés de una didáctica centrada en "informar", y pasa a recuperar desde la alteridad, las necesidades de aprendizaje para convertirlas en actitudes y habilidades de autonomía, de defensa de sus derechos, de su particular supervivencia en una realidad distinta y a veces adversa.

Desde esta experiencia nos proponemos analizar las relaciones que pueden darse entre inmigrantes y que puedan servir para dar un punto de vista diferente sobre las formas de relacionarnos en la educación.

6.3.4 Las relaciones cara - a - cara

Las relaciones entre personas, antes de ser pedagógicas, políticas, etc., son humanas. Cuando decimos humanas nos referimos a que nos relacionamos con el Otro, con otro ser humano, con quien establecemos contactos o no, pero

que éticamente, no podemos eludir ni su presencia, ni sus palabras, ni su alteridad (Mèlich, 2001).

Dichas relaciones humanas se han intentado especificar. Se han elaborado teorías de todo tipo: psicológicas, sociales, lingüísticas, pedagógicas, etc., que puedan explicar este tipo de relaciones. Desde esta “seudo regulación” hay un gran trecho, quizá hasta disociación y a veces hasta choque, con la idea de que las relaciones humanas no son teoría, sino fundamental y originariamente, práctica, acción, obrar humano.

6.3.5 Didáctica de la hospitalidad

Para poder dar cuenta de esta interacción se señalan algunas características que hacen referencia a la Didáctica de la Hospitalidad:

- ❖ Para una enseñanza cara-cara individual o en pequeños grupos.
- ❖ Se elabora desde la realidad cotidiana del aprendiz, desde los problemas del cara a cara con el inmigrante, desde las necesidades concretas de los inmigrantes.
- ❖ Se hace desde la hospitalidad y la empatía, considerando al alumno como la clave principal del proceso educativo. Se alienta más la relación entre las personas.
- ❖ El aprendiz y la enseñante construyen respuestas juntas, solucionan problemas específicos y concretos.
- ❖ La utilidad que se le da a la enseñanza de la lengua es para aprender a pensar como resolver los problemas de la vida cotidiana.

- ❖ Está basada en las necesidades de comunicación en situaciones reales y significativas.

DIDACTICA DE LA HOSPITALIDAD
<ul style="list-style-type: none">• <i>Para una enseñanza cara-cara individual o en pequeños grupos,</i>• <i>Es elaborada desde los problemas y necesidades del inmigrante.</i>• <i>Se hace desde la hospitalidad y la empatía, considerando al alumno como la clave principal.</i>• <i>Se busca que la lengua sea útil para el aprendiz.</i>• <i>Pensada desde las necesidades de comunicación del inmigrante.</i>• <i>No hay programación previa, se parte más bien de las necesidades del aprendiz.</i>• <i>Se rompen juicios y prejuicios en torno a los inmigrantes.</i>

Cuadro 6.4 Didáctica de la Hospitalidad

- ❖ Se hace un acompañamiento al aprendiz, en tiempo, espacios, contenidos, acciones y deberes específicos, tratando de facilitarle la integración a la nueva sociedad.
- ❖ Se rompen juicios y prejuicios en torno a los inmigrantes, ya que llega a haber un acercamiento entre enseñante-aprendiz.

A.- Relación enseñante-aprendiz:

La relación está basada en las necesidades e intereses de los aprendices. Es una relación finita, en un tiempo y espacio, de persona a persona. Lo que se tiene de vida, de contacto es de relación, de horizonte, de servicio-trabajo a favor de la voz en diáspora, de horizonte que está por caminarsse, por verse. Es una relación abierta, de responsabilidad, de acción, de libertad del obrar humano. Es libertad de hacer, pero generosa, desinteresada. Este hacer es

actual, esta aquí, ahora, en la realidad de las personas que, como ellas, son forzadas a emigrar.

Su relación no parte de cero sino de un cúmulo de experiencias y tradiciones que llegan con el aprendiz. Ellas con palabras distintas, con lenguas diferentes, pero con voz, con experiencia, con conocimientos, intentan comunicarse. Ellas hablan de cosas que pueden oír pero que no pueden ver, experiencias que se muestran, pero que no se ven, ni siquiera en este contexto, porque se han quedado en sus países de origen.

La relación entre enseñante y aprendiz, es para recuperar autonomía, libertad y mejores condiciones de vida.

<p style="text-align: center;"><i>Didáctica de la hospitalidad. Experiencia de relación entre: Enseñante-aprendiz</i></p>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Se parte de las necesidades e intereses del aprendiz.</i>• <i>Su relación no parte de cero, sino de un cúmulo de experiencias y tradiciones que llegan con el aprendiz.</i>• <i>La relación entre enseñante-aprendiz es de empatía.</i>• <i>Es una relación de apertura a costumbres, a tradiciones diferentes, a formas de ser, pensar y hacer diferentes.</i>• <i>El enseñante se hace responsable del otro.</i>• <i>Su relación es práctica, concreta, hospitalaria, acogedora y sobre todo vitalizadora.</i>• <i>Es una relación inacabada-inacabable.</i>• <i>Su relación es más de escucha de parte del enseñante, que verbalista.</i>

Cuadro 6.5 Relación enseñante-aprendiz

La relación de la enseñante-aprendiz es de empatía, de comprensión mutua,

de captar algo junto a otro. Es una relación de apertura a costumbres, a tradiciones diferentes, a formas de ser, de pensar y de hacer. Es una relación humana que da el espacio concreto y cotidiano de sentir lo que siente el otro. Este es el mundo, esta es la existencia humana, abierta a tejer nuevas relaciones sociales, nuevos valores culturales para sobrevivir dignamente.

Es una relación en la que la enseñante se hace responsable del Otro, no es una relación interesada, impuesta, ni dineraria. Haber inmigrado une, tiene puntos en común, de bien común.

Su relación es práctica, concreta, particularmente hospitalaria, acogedora y sobre todo revitalizadora. Ellas se relacionan como comunidad, en la medida en la que podrán apoyarse mutuamente.

Cierto que es una relación temporal, es decir finita en el tiempo y en el espacio. Aprender a ayudar a comunicarse, es ayudarse a resolver problemas de instalación y, en este caso, de uso de una segunda lengua en contextos reales y vitales.

En esta relación hay aprendizaje tanto de parte de la aprendiz como de la enseñante. Prácticamente es una relación inacabada-inacabable. Esta relación no está limitada, ni basada en cumplir un fin impuesto, ni para completar totalmente un objetivo; sino que es inconclusa, abierta, esporádica, totalmente incumplida.

Es una relación más de escucha que verbalista de parte de la enseñante.

6.3.6 Categorías de interpretación para esta experiencia

a) Praxis

Antes que teoría, esta experiencia de relación humana, cara-a-cara es una

experiencia práctica, es un obrar o accionar comprometido-cotidiano. En este sentido es concreta, tiene que ver con el persona-a-persona, no con algo abstracto o teorizante.

b) Interpelación

Es una experiencia que es opuesta a la que se lleva dentro de la “formalidad de las aulas” y dentro de procesos educativos cerrados y controlados burocráticamente. Por ello, se muestra como una experiencia en la que se pone el acento en oír-escuchar, atender a necesidades y preguntas, más que a brindar respuestas hechas, por ello interpela una praxis pedagógica considerada como dominante y dominadora, para que replantee y considere como fundamental la empatía, la hospitalidad, la voz del Otro.

c) El Otro

El Otro es la principal categoría de esta experiencia, el Otro es el inmigrante pobre, que viene desde el exterior, que se ubica en el exterior de un orden, de un sistema y de una serie de prácticas didácticas que tienden a “normalizarlo e insertarlo” socialmente. El Otro, es quien, orienta y determina qué, cómo y cuándo se produce la relación humana (pedagógica-didáctica). Las estructuras de acogida y didácticas están a su disposición y deben cambiar su sentido, para atender a sus necesidades y demandas.

Capítulo VII

Análisis de los datos obtenidos de las grabaciones de las clases y las entrevistas

En este capítulo se analizan las estrategias de aprendizaje, siguiendo la clasificación utilizada por O'Malley y Chamot (1999), utilizadas por el sujeto de estudio (analfabeta en su L1) en diferentes etapas. Con el fin de observar el proceso de enseñanza/aprendizaje y la interacción entre enseñante y aprendiz hemos considerado imprescindible analizar también las estrategias utilizadas por la profesora. Para ello hemos seguido las propuestas de Prokop (2000), Salaberri (2002), Nussbaum (1999) y Cambra (1998, 2003). En definitiva, se analizan los aspectos que potencian la efectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua.

En segundo lugar, se realizarán algunos análisis de estas transcripciones con el fin de observar la interrelación entre la propuesta didáctica de la enseñante, y la educación humanista que plantea Paulo Freire. También se analizará una entrevista que se realizó a la aprendiz con el fin de detectar si ha ido incorporando o adquiriendo costumbres y hábitos socio-culturales del país de la lengua meta, así como sus actitudes hacia la L2 y sus hablantes y , en definitiva, sus motivaciones por el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, se analizarán los resultados de las entrevistas de los profesores que impartían clases de castellano a inmigrantes para conocer las dificultades a las que se enfrentan tanto el profesor como los aprendices, con el fin de poderlas contrastar con el presente estudio de caso.

7.1 Resultados referidos a las estrategias de aprendizaje utilizadas por la aprendiz, según el modelo de O'Malley y Chamot (1990).

En este apartado se describen algunas de las estrategias de aprendizaje que se han podido detectar a través de las transcripciones de las grabaciones de las clases y de la entrevista que se llevó a cabo con la aprendiz.

7.1.2 Primera intervención didáctica. Estrategias utilizadas por la aprendiz durante el primer momento (hasta el 21 de junio del 2000).

En este apartado se describirán las estrategias que han sido utilizadas en diferentes momentos por la aprendiz, en esta primera etapa (noviembre de 1999 al 21 de junio del 2000).

Algunas de las estrategias, siguiendo la clasificación de O'Malley y Chamot, que pudieron ser detectadas en el análisis de las transcripciones de las diferentes clases se enumeran a continuación:

Cuadro 7.1 Estrategias de aprendizaje utilizadas por la aprendiz hasta el 21 de junio de 2000

Clasificación	Estrategia	Fecha
Estrategias Metacognitivas	* Autocontrol * Autoevaluación * Anticipar preparación	21 de junio de 2000 16 de mayo de 2000 26 de abril de 2000
Estrategias Cognitivas	Uso de la repetición Uso de la traducción Uso de la Inferencia. * Recombinación Utilización de palabras clave	10 de mayo de 2000 21 de junio de 2000 22 de mayo de 2000 21 de junio de 2000 26 de abril de 2000
Estrategias socioafectivas	Utilización de la risa para bajar niveles de ansiedad. Petición de clarificación Petición de corrección	21 de junio de 2000 15 de mayo de 2000 21 de junio de 2000

Las estrategias que se detectaron en las grabaciones de las clases fueron las siguientes:

A.- Estrategias Metacognitivas

Para O'Malley y Chamot (1999), las estrategias metacognitivas hacen uso del conocimiento de los procesos cognitivos y constituyen un intento para regular el aprendizaje de la lengua por medio de la planificación, el auto-control, y la evaluación. Algunos ejemplos presentados por Chamot son: la atención dirigida (ponen atención a aspectos específicos de la lengua) y capacidad de auto-control (comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje).

Dentro de este grupo podemos encontrar las siguientes estrategias: Anticipación del principio organizador, Atención dirigida, Auto-control, Auto-evaluación, etc.

a) Auto-control

Esta estrategia, según O'Malley y Chamot (1999), consiste en corregir el habla hasta conseguir una pronunciación, una gramática y un vocabulario adecuados o una actuación apropiada al contexto o a los interlocutores.

En el siguiente ejemplo podemos observar como la aprendiz intenta mejorar el aprendizaje de la lengua por medio del autocontrol.

Cuadro 7.2 Transcripción del 21 de junio del 2000

223. Z. - ¿Cuanto años tenes [tienes]? ¿ques [quieres] saber cuantos años tenes [tienes]?
224. E. - tengo, cuántos años tengo yo
225. Z. - ¿Cuanto años tengo yo?
226. E. - mjm

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 9

Contexto: Z y E se encuentran conversando sobre la edad de Z.

Z(223) le pregunta a E si quiere saber su edad. E(224) ofrece a Z el verbo conjugado y el modelo de la pregunta. E expresa la pregunta a Z en primera persona.

Z(225) inmediatamente se autocorrigió elaborando la pregunta en primera persona. E(226) asiente mediante un marcador discursivo.

b) Autoevaluación

Otra de las estrategias metacognitivas es la autoevaluación, en la cual el aprendiz comprueba los resultados de su aprendizaje lingüístico aplicando una medida interna de su conclusión y su exactitud.

La aprendiz revisa sus avances por medio de las estrategias metacognitivas, haciendo autoevaluaciones, de manera frecuente.

Cuadro 7.3 Transcripción del 16 de mayo del 2000

27. Z.- yo no ¿yo? etc.: ¿antes?
28. E.- Sí
29. Z.- saber ¡hola! ¿cómo estás? Bien. ya stá [está], ya stá [está] al::
30. E.- mjm
31. Z.- ya está al: ¿cuanto vale ese? ya sabes cuanto vale, ya stá [está] cuanto ella vien cuanto no no sabes ¿sabes? ¿sabes?
32. E.- sí, te decía el precio
33. Z.- ajá
34. E.- te decía cincuenta pero tu no sabías cuanto era cincuenta
35. Z.- Sí, sí claro. Ahora un poco, poco

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 5

Contexto: Z comenta a E sobre sus conocimientos anteriores al inicio de las clases.

Z(29) intenta hacer comentarios sobre sus conocimientos anteriores al inicio de las clases de castellano. E(30) mediante el marcador discursivo mjm le expresa que la

está escuchando. Z(31) continua realizando una autoevaluación y expresando lo que sabía y lo que no comprendía. Z(35) manifiesta a E que sus conocimientos han mejorado.

c) Anticipar preparación

Otra de las estrategias que pertenece al grupo de las estrategias metacognitivas es la de anticipar preparación, en la cual el aprendiz realizará una planificación y enumeración de los componentes lingüísticos necesarios para realizar un ejercicio lingüístico.

Cuadro 7.4 Transcripción del 26 de abril del 2000

13	E.- si, tu puedes pedir por catálogo lo que tu quieras de comida, pero me vas a ir pagando de uno por uno ¿eh?
14.	Z. - mjm
15.	E. - Aquí hay monedas de a cien, ¿eh? hay de uno, de cinco, de diez y de cien ¿sí?
16.	Z. - si
17.	E. - para que me des exacto, si tu quieres un kilo de zanahoria/
18.	Z. - kilo de zanahoria \
19.	E. - cuesta
20.	Z. - cuesta, mmm
21.	E. - setenta y ocho
22.	Z. - setenta y ocho, solamente setenta y ocho

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 2

Contexto: Z y E están trabajando con las Matemáticas

E(13) le muestra a Z un folleto de publicidad, en el que están observando productos alimenticios y con el que están trabajando las Matemáticas. El tema que están trabajando es sobre el conocimiento de los números, en este caso es con los precios de los productos. Z(14) utiliza un marcador discursivo para señalar a E que sigue las indicaciones.

E(15) le indica a Z que hay fichas que tienen diversos valores, para familiarizarla con la moneda a la que se enfrentará fuera del aula. E(19) empieza a preguntar a Z sobre el valor de determinado producto, en este caso de la zanahoria. Z(20) utiliza un

marcador mientras piensa cuál es el valor del producto. E (21) al ver que Z no ofrece una respuesta, le señala el precio del producto que marca el catálogo. Z(22) repite lo que ha dicho E.

B.- Estrategias Cognitivas

Otro de los grupos de estrategias, que son utilizados por los aprendices, se refiere a las estrategias cognitivas. Es decir, operaciones utilizadas para resolver un problema que requiere un análisis directo de los materiales de aprendizaje.

Dentro de las estrategias cognitivas enumeradas por Chamot (1987) podemos localizar las siguientes: la repetición (imitación de un modelo de lenguaje), tomar notas (apuntar información que es presentada de forma oral), y elaboración (relacionando nuevos conceptos con los que ya se tienen).

a) Uso de la repetición

En la enseñanza de las lenguas el uso de la repetición es un buen recurso al cual acude el alumno de una manera natural y sin sugerencia por parte del enseñante para así poder apropiarse del conocimiento.

Cuando se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en personas alfabetizadas, se puede facilitar y buscar diferentes estrategias, sin embargo, parece que la repetición es la estrategia más utilizada por el sujeto de esta investigación.

La aprendiz repite la pregunta que le ha hecho la enseñante, para apropiarse del conocimiento y trata de asegurarse de que ha comprendido la pregunta.

Cuadro 7.5 Transcripción del 10 de mayo de 2000

<p>E - enseñante Z - aprendiz 21. E - ¿Cómo se llama la moneda de Marruecos? 22. Z - mmm ¿Cómo se llama?/ 23. E - No se llama peseta 24. Z - Dirham 25. E - Dirham 26. Z - Sí 27. E - ¿dirham? 28. Z - dirham</p>

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa, anexo No. 3

Contexto. E y Z hablan sobre la moneda de Marruecos y el valor de la misma.

E (21) formula la pregunta inicial, Z (22) utiliza un marcador mmm, mientras le da tiempo para interiorizar y comprender la pregunta. Ella repite sólo una parte de la pregunta, que ha interiorizado, la cual está preparada para contestar.

E (23) le hace una aclaración para que no confunda la pregunta y sepa que se está refiriendo a la moneda, pero no precisamente a la española.

Z (24) responde con el nombre de la moneda de su país, pero como E desconoce el nombre y la moneda de Marruecos, repite la palabra para asegurarse de que es la misma que ha escuchado E (25).

Z (26) se limita a afirmar y E (27) al mismo tiempo que repite la palabra, formula el input recientemente adquirido en forma de pregunta. E desea recibir una retroalimentación sobre el input recientemente adquirido, y Z (28) hace esa retroalimentación esperada por E.

b) Uso de la traducción

Convertir las expresiones de la lengua meta en la lengua nativa o a la inversa, es una estrategia utilizada por muchos aprendices, sobre todo los principiantes,

ya que esto les permite poder comprender mejor el mensaje que están recibiendo.

Cuadro 7.6 Transcripción del 21 de junio del 2000

<p>E - enseñante Z - aprendiza</p> <p>131. Z - No sé como se llama e: otra cosa 132. E - =Permi= 133. Z - =Sí permiso de= 134. E - permiso 135. Z - permiso de 136. E - de regreso 137. Z - le [de] regreso 138. E - Una se llama {(F)AUTORIZACIÓN} de regreso a España.\ 139. Z - De Marruecos huitata (árabe), de español no sé.</p>
--

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.9

Contexto: Z y E han estado hablando sobre sus próximas vacaciones y los requisitos que deben cumplir para poder salir del país (España).

Z(131) le manifiesta a E que ignora cuál es la palabra correcta para referirse a un trámite que ha realizado. E(132) intenta decirle la palabra, pero no finaliza, ya que se produce un solapamiento, Z(133) logra recordar la palabra con la pista que le ha dado E. E(134) repite la palabra pero ahora sí logra decirla de manera completa. Z (135) la repite pero ahora intenta utilizarla en una frase, aunque desconoce el vocabulario para completar la frase. E(136) se da cuenta y ayuda a Z a finalizar la frase.

Z(137) trata de repetir la frase, pero con algunas variantes fonéticas. E (138) recuerda la palabra correcta para el trámite que ha realizado Z y lo dice en un tono fuerte.

Z(139) traduce la palabra en su lengua materna y manifiesta que lo desconoce en la lengua castellana.

c) Uso de la inferencia

Utilizar información previa, ayuda a que un aprendiz pueda hacer uso de la inferencia en el momento apropiado para poder completar alguna frase.

Cuadro 7.7 Transcripción del 22 de mayo de 2000

	E - enseñante
	Z - aprendiz
103	E - Y ¿Que le dijo el médico?
104	Z - ¿El médico?
105	E - sí
106	Z - Traelo la eeeeeeee trae la ricita [receta]
107	E - mjm
107	Z - y jarabe /
108	E - sí
109	Z - bastillas [pastillas]
110	E - pastillas de
111	Z - de la cabeza
112	E - ¿para el dolor de la cabeza? /
113	Z - dolor de la cabeza, mucho dolor de la cabeza, eh /

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.6

Contexto: E y Z se encuentran hablando sobre el malestar del marido de Z, Z se encuentra muy preocupada y angustiada porque no sabe los motivos del malestar.

E(103) pregunta a Z sobre su visita al médico, Z responde que el médico le ha dado

algunos medicamentos. Z(106) responde a la pregunta elaborada por E(103), Z se da cuenta de que ha emitido una palabra incorrecta y sin que se le indique el error, ella sola se autocorrige y vuelve a elaborar la nueva palabra. Z(109) le nombra un medicamento, E(110) repite le palabra que ha dicho Z, pero con fonética castellana, Z(111) completa la frase de lo que E intenta decir (inferencia). E(112) realiza una pregunta en la que utiliza las mismas palabras utilizadas por la aprendiza anteriormente para facilitar la comprensión a la aprendiza; Z(113) asiente repitiendo lo que ha preguntado E y añadiendo “mucho” para enfatizar.

e) Recombinación

La recombinación es otra de las estrategias cognitivas, de acuerdo a la clasificación de O'Malley y Chamot (1990), la cual consiste en construir una oración significativa o una secuencia lingüística superior combinando de otra forma elementos conocidos.

En el siguiente ejemplo podemos observar como la aprendiza, va construyendo enunciados significativos para poder comunicarse.

Cuadro 7.8 Transcripción del 21 de junio de 2000

27. E. - ¿O la tarjeta de residencia? 28. Z. - No, trajeta [tarjeta] de residencia no, otra 29. E. - ¿Un permiso? 30. Z. - Un permiso 31. E. - Un permiso para ir a Marruecos 32. Z. - Sí
--

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.9

Contexto.- Z y E se encuentran hablando sobre los trámites a realizar.

Z explica a E que ha ido a Barcelona a realizar un trámite, pero carece de los elementos apropiados para explicar. E (27) pregunta que si se refiere al trámite de la

tarjeta de residencia. Z(28) expresa que no es ese trámite al que se refiere. E (29) le presenta otra opción de los trámites que pudo realizar. Z (30) afirma que sí es ese el trámite que ha realizado. E (31) complementa la frase. Z (32) confirma que es ese el trámite al que se refiere.

f) Utilización de palabras clave

Otra de los recursos utilizados por los aprendices de lenguas extranjeras es encontrar palabras, ya sean escritas o auditivas, que sean identificadas como familiares ya que tienen un sonido parecido al de la lengua materna. La adquisición de la nueva palabra debe ser significativa para el aprendiz, para que pueda asociarla con sus referentes; todo esto nos ayudará a agilizar el proceso de aprendizaje de un nuevo vocabulario.

Cuadro 7.9 transcripción del 26 de abril del 2000

<p>E - enseñante</p> <p>Z - aprendiz</p> <p>83. Z - ¿Cómo se llama?</p> <p>84. E - Alcachofa</p> <p>85. Z - Alcachofa, como, como árabe</p> <p>86. E - ¿Cómo árabe?</p> <p>87. Z - Sí</p> <p>88. E - ¿koche?</p> <p>89. Z - koche, si</p> <p>90. E - No es igual</p> <p>91. Z - koche en árabe, koche, un poco más o menos</p> <p>92. E - Más o menos</p> <p>93. Z - Más o menos, mjm</p> <p>94. E - acá AL-CA-CHO-FA</p> <p>95. Z - Alc</p> <p>96. E - ALCA</p> <p>97. Z - alcachofa</p> <p>98. E - sí</p> <p>99. Z - árabe koche</p> <p>100. E - el koche</p> <p>101. Z - si, koche</p> <p>102. E - koche</p> <p>103. Z - sí</p> <p>104. E - ¡muy bien!</p>

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.2

Contexto: Z y E están observando unos folletos de publicidad con diferentes dibujos de frutas y verduras y sus respectivos precios.

Z (83) pregunta el nombre de una de las verduras E (84) responde el nombre de la verdura correspondiente, Z(85) utiliza la estrategia de repetición para apropiarse del

conocimiento de la nueva palabra y al mismo tiempo hace una comparación con el sonido de la palabra en su lengua materna (árabe). E(86) al desconocer la lengua materna de Z, realiza una pregunta, Z(87) contesta afirmativamente a E y le da a conocer la palabra en su lengua materna.

E(88) repite la palabra y busca la aprobación de Z, para saber si ha pronunciado correctamente la palabra, al mismo tiempo realiza una comparación de la palabra en la lengua materna de Z con la lengua que está aprendiendo, Z(89) responde afirmativamente. E(90) no está de acuerdo con la afirmación de Z. Z(91) repite la palabra dos veces y acepta que no se parece totalmente a la palabra en árabe. E(92) le manifiesta que está de acuerdo con ella, que sólo se parece a la palabra fonéticamente. Z(93) sigue sosteniendo que la palabra de la lengua castellana suena parecido a la misma palabra en su lengua materna. E (94) repite la palabra de manera silábica. Z (95) trata de repetir la palabra, pero fracasa en su primer intento. E (96) ayuda a Z repitiendo solo una parte de la palabra, Z(97) repite la palabra con éxito total.

C.- Estrategias socio-afectivas

Otro grupo de estrategias, de acuerdo con la clasificación de Chamot y O'Malley (1999) es la de las estrategias socio-afectivas, las cuales se refieren a las formas en que los aprendices eligen interactuar con otros aprendices y con los hablantes nativos. Entre las estrategias socio-afectivas tenemos a) las que ayudan a bajar los niveles de ansiedad, como la risa; b) las que animan a seguir aprendiendo utilizando estrategias como la petición de aclaración (pedir al maestro o a los hablantes nativos que le repitan, parafraseen, expliquen o ejemplifiquen).

a) Utilización de la risa para bajar los niveles de ansiedad

La ansiedad juega un papel muy importante en el aprendizaje de una L2 o lengua extranjera, de manera que puede entorpecer el proceso de aprendizaje,

en el sentido que puede evitar que los aprendices interactúen con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. En ocasiones el aprendiz puede bajar su nivel de ansiedad utilizando algunas técnicas, por ejemplo, la risa. La risa es un poderoso instrumento que permite bajar los niveles de ansiedad de algunos aprendices.

Cuadro 7.10 Transcripción del 21 de junio del 2000

<p>E - enseñante</p> <p>Z - aprendiz</p> <p>1017. E - ¿escribiste tu nombre?</p> <p>1018. Z - No no tino [tiene] tiempo</p> <p>1019. E - Muy ocupada</p> <p>1020. Z - Sí, claro (risas)</p> <p>1021. E - ¿qué hiciste? a ver cuenta.</p> <p>1022. Z - ¿eh?</p> <p>1023. E - cuenta que hiciste que no tuviste tiempo</p> <p>1024. Z - No a visitar a la a la Barcelona, a visitar a la: a la: prima de de Rubi</p> <p>1025. E - Mjm</p> <p>1026. Z - Aal, prepara muchas cosas, muchas gente a la a la casa, no tiene tiempo Edi [Edith]</p> <p>1027. E - No tengo</p> <p>1028. Z - No tengo tiempo</p> <p>1029. E - No tengo tiempo, ¡entiende por favor! (Risas)</p> <p>1030. Z - (risas)</p> <p>1031. E - ¡Válgame dios!</p> <p>1032. Z - ¡Guau! No ten...go tiempo (risas)</p> <p>1033. E - No tienes, estás muy ocupada</p> <p>1034. Z - Si, (risas)</p> <p>1035. E - ¿Si? ¿qué más a ver?</p> <p>1036. Z - (risas)</p>
--

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.9

Contexto: E y Z se encuentran en una oficina conversando sobre el fin de semana anterior, cuando E pide los resultados de una tarea solicitada con anticipación.

E(1017) solicita a Z la tarea que fue elaborada durante el fin de semana. Z (1018) responde que no la ha hecho por falta de tiempo, E(1019) le pregunta algo a Z con cierta ironía y broma, Z(1020) se da cuenta de las intenciones de E y responde afirmativamente con risas. E (1021) formula una pregunta sobre sus actividades durante el pasado fin de semana. Z después de insistir varias veces sobre la falta de tiempo, E(1029) repite la frase que ha dicho Z varias veces, pero lo dice en broma y con ironía.

Z(1030) entiende y acepta que se trata de una broma y responde con risas.

b) Utilización de aclaración

El solicitar la explicación de un concepto que se encuentra utilizando un hablante nativo, le permite al aprendiz clarificar el concepto de la palabra que está aprendiendo, con lo cual se apropia más rápidamente del conocimiento, ya que realiza una comparación entre la lengua materna y la L2.

Cuadro 7.11 Transcripción del 15 de mayo de 2000

<p>E - enseñante Z - aprendiz</p> <p>2 . Z - ¿espital [hospital]?</p> <p>3 . E - sí</p> <p>4 . Z - ¿espital [hospital] de qué?</p> <p>5 . E - ¿de qué? El hospital pues es para los enfermos, las personas que están enfermas.</p> <p>6 . Z - espital [hospital] de español a la Marruecos, igual.</p> <p>7 . E - es igual, o sea en todos los lugares hay hospitales.</p>
--

***Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.4**

Contexto: E y Z se encuentran hablando sobre los hospitales en diferentes lugares.

E hace un comentario a Z sobre la ubicación del hospital, pero Z(2) no ha comprendido el significado de la palabra hospital, por lo que hace una pregunta utilizando la palabra que no ha comprendido, sin explicitar que no ha comprendido el significado de la palabra. E(3) responde con una afirmación, Z(4) al no encontrar más respuesta que una afirmación, vuelve a realizar la pregunta, pero ahora de una manera explícita, en la que pide que se le explique sobre el uso de la palabra para poder comprenderla mejor. E(5) sorprendida de que Z no comprende el significado de la palabra, responde explicando sobre la utilidad del hospital. Z(6) al comprender el significado de la palabra, indica que en su país también existe esa clase de edificios. E(7) indica que en todos los países del mundo existen este tipo de edificios.

c) Utilización de corrección

Otra de las estrategias muy utilizadas por parte de los aprendices más arriesgados en la expresión oral, es el de la petición de corrección; ya que ésta permite que se apropien del vocabulario correctamente. El hecho de solicitar ellos mismos la corrección hace que la misma sea aceptada sin temor por parte del aprendiz.

En este apartado el sujeto de estudio cuando fue mejorando su competencia lingüística, seguía pidiendo que se le corrigiera, y cuando se le alentaba diciéndole que sus adquisiciones estaban mejorando, ella rechazaba las palabras de aliento diciendo o reprochando que siempre se le decía que todo estaba bien.

Cuadro 7.12 Transcripción del 21 de junio de 2000

<p>E - enseñante Z - aprendiz</p> <p>1117. Z - mjm, sí. Yo, yo, yo, yo tonta, sí. (risas) 1118. E - ¿Por qué? ¿ por qué tonta? ¿Por que no recuerdas? 1119. Z - sí, lecuerdas [recuerdas] 1120. E - No recuerdo 1121. Z - No lecuerto [recuerdo] 1122. E - RE-CUER-DO 1123. Z - lecuerto [recuerdo] 1124. E - no recuerdas 1125. Z - no recuerdas 1126. E - no, cuando tu dices es no recuerdo 1127. Z - no recuerdas</p>

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 9

Contexto: E y Z se encuentran en la oficina de Cáritas hablando sobre las costumbres del país de Z.

Cuando E (1118) formula la pregunta, Z(1119) repite la palabra que no conoce y la incorpora, pero con errores fonéticos, E (1120) al percatarse de esto, elabora la respuesta con la conjugación correspondiente a la primera persona, que es la que corresponde a la de Z, Z(1121) trata de repetir lo formulado por E, pero vuelve a equivocarse, E(1122) vuelve a repetir la frase, pero silabeando y con un tono más alto. Z (1123) vuelve a repetir, E(1124) repite la segunda parte de la pregunta con la que había iniciado, con la intención de que Z(1125) pueda repetir la palabra. Z repite ahora sin error y aunque no pide corrección, solicita la misma de una manera implícita. Utiliza la repetición para saber si es correcto o no lo que dice.

7.1.3 Segunda intervención didáctica.

- **Estrategias de aprendizaje utilizadas durante la segunda etapa: octubre de 2000 hasta el 21 de junio de 2001**

El segundo momento que fue tomado en cuenta para analizar las estrategias de la aprendiz comprende desde el mes de octubre de 2000 hasta el 21 de junio de 2001.

Se tomó en cuenta este periodo debido a que las clases se reiniciaron después de un receso que tuvo la aprendiz en los meses de verano (julio y agosto), para visitar a sus familiares en Marruecos.

A continuación se muestran en el cuadro No. 7.13 las estrategias que fueron detectadas en el segundo momento y en qué fechas.

Cuadro 7.13 Estrategias de aprendizaje utilizadas por la aprendiz hasta el 6 de febrero de 2001

Clasificación	Estrategia	Fecha
Estrategias Metacognitivas	Autocontrol Auto evaluación	6 de noviembre de 2000 6 de noviembre de 2000
Estrategias Cognitivas	Uso de la repetición Uso de la traducción Uso de la inferencia. Recombinación Elaboración	6 de febrero de 2001 6 de febrero de 2001 6 de noviembre de 2000 6 de febrero de 2001 6 de febrero de 2001
Estrategias socioafectivas	Petición de clarificación	21 de junio de 2001

A.- Estrategias Metacognitivas

En este segundo momento la aprendiz vuelve a hacer uso de este grupo de estrategias:

a) Autocontrol

Cuadro 7.14 Transcripción del 6 de noviembre de 2000

- | | | |
|------|----|---|
| 518. | E. | - ¿y de tus hijos mayores? |
| 519. | Z. | - Un poco, no hablan mío, no hablan con... contigo mi |
| 520. | E. | - Conmigo |
| 521. | Z. | - Si, conmigo, no |

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 10

Contexto: Z y E hablan sobre el uso de la lengua castellana.

E (518) pregunta a Z si ella practica o utiliza la lengua castellana con la familia. Z(519) responde que un poco y mientras habla, reflexiona y va modificando la palabra que quiere expresar hasta que llega a la palabra contigo mi.

E (520) se da cuenta que Z titubea y ofrece el modelo de la palabra a Z. Z(521) se autocontrola al repetir y corregir la palabra.

b) Autoevaluación

Cuadro 7.15 Transcripción del 6 de noviembre de 2000

- | | | |
|------|----|---|
| 908. | Z. | - al mercadillo |
| 909. | E. | - si, o sea nunca te han dicho no te entiendo. ¿qué es lo que estás diciendo? ¿nunca te han dicho eso, ahora, ahora que ya sabes? |
| 910. | Z. | - ahora si |
| 911. | E. | - ahora si ¿antes? |
| 912. | Z. | - antes no |
| 913. | E. | - ¿no te entendían? |
| 914. | Z. | - No, antes no, ahora ya |
| 915. | E. | - Muy bien |
| 916. | Z. | - si, cuanto vale |
| 917. | E. | - mjm |
| 918. | Z. | - estal: comprar muchas cosas, muchas cosas comprar. Si |

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 10

Contexto: E entrevista a Z.

E (909) pregunta a Z si en alguna ocasión los hablantes nativos le han dicho que no entienden lo que ella ha expresado al tratar de comunicarse. Z (910) ha malinterpretado las preguntas que ha formulado E y responde de manera afirmativa. E (911) se da cuenta que Z se ha confundido y hace una pregunta ¿antes? de manera que Z establezca una diferenciación en los tiempos. Z (912) comprende la pregunta y responde de manera negativa. E (912) formula una pregunta utilizando lo que Z ha expresado, para corroborar el mensaje. Z (914) evalúa su aprendizaje, afirmando que ahora la gente comprende mejor lo que ella expresa y puede realizar actividades que antes ella no podía hacer.

B.- Estrategias cognitivas

a) Repetición

Cuadro 7.16 Transcripción del 6 de febrero de 2001

75. Z.- ¿Qué más? Colejo [conejo] 76. E.- conejo 77. Z.- conejo otra palabra de Maruecos eh? amilla 78. E.- amilla 79. Z.- si

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 11

Contexto: La enseñante ha iniciado el proceso de enseñanza de lectura. La aprendiz ha leído la palabra caza y E ha preguntado a Z sobre los animales que existen en su pueblo.

E ha preguntado a Z sobre los animales que hay en su pueblo. Z (75) ha respondido que uno de los animales que hay en su pueblo es el conejo. E (76) ofrece el modelo de la palabra. Z (77) repite la palabra y se autocorrige. Al mismo tiempo hace una traducción de la palabra en árabe.

E (78) la repite. Z (79) confirma que esa es la pronunciación de la palabra en su lengua materna (árabe).

b) Inferencia

Cuadro 7.17 Transcripción del 6 de noviembre de 2000

340.	Z.	- si hablas con
341.	E.	- con madres de familia
342.	Z.	- si con madres de familia al hijo de
343.	E.	- de amigos de
344.	Z.	- de amigos de Elías
345.	E.	- ¡ah, muy bien!
346.	Z.	- Si de amigos de Elías

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 11

Contexto: Z y E hablan sobre el uso de la lengua castellana en el medio en el que viven.

Z (340) expresa a E que ella hace uso de la lengua castellana, pero lo hace en segunda persona. E infiere que se trata de madres de familia y completa el enunciado. Z(342) confirma que es a las madres de familia a quien ella se refiere. E (343) trata de ayudar a Z a que finalice el enunciado, pero E no lo finaliza. Z (344) infiere la otra parte del mensaje y lo finaliza. E (345) exclama con aprobación los logros de Z. Z(346) confirma lo que ha dicho con anterioridad.

c) Traducción

Cuadro 7.18 Transcripción del 6 de febrero de 2001

46. E.- si y es pequeño pero se llama picantón
47. Z.- picantón
48. E.- si, pero yo no lo conozco o sea yo no lo he visto vivo al animal
49. Z.- ah, ah,ah
50. E.- solamente la carne
51. Z.- ¡ah, ah! aja, aja, ya, ya
52. E.- no sé si sea picantón
53. Z.- picantón, en Marruecos hasla
54. E.- hasla
55. Z.- sí, hasla
56. E.- hasla
57. Z.- si, hasla, en Maruecos hasla

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 11

Contexto: *La enseñante ha iniciado el proceso de enseñanza de lectura. La aprendiz ha leído la palabra caza y E ha preguntado a Z sobre los animales que existen en su pueblo.*

E (46) describe un ave pequeña y le dice a Z cuál es el nombre que recibe dicho animal en lengua castellana. Z(47) repite la palabra. E (48) explica a Z que no conoce el ave, pero que supone que es esa a la que se refiere por la descripción. Z (53) repite la palabra en castellano y hace referencia al nombre que recibe en su lengua materna, haciendo de esta manera una traducción. E(54) repite la palabra en árabe. Z(55) la vuelve a repetir.

c) Recombinación

Cuadro 7.19 Transcripción del 6 de febrero de 2001

- | |
|--|
| <p>40. E.- no es grande como la gallina ni como el pollo
41. Z.- no, no, no como el gaina [gallinas],
42. E.- es pequeño
43. Z.- es pequenio [pequeño] es pequenio [pequeño]
44. E.- es como si fuera una paloma
45. Z.- aja, aja, como paloma
46. E.- si y es pequeño pero se llama picantón
47. Z.- picantón</p> |
|--|

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 11

Contexto: Z y E comentan sobre los animales que existen en el pueblo de Z.

Z ha hecho una breve descripción, sobre un ave, de la cual desea saber el nombre en castellano. E (42) expresa a Z una descripción sobre el picantón ya que nunca ha visto al animal vivo. Z(43) coincide con E sobre el tamaño. E(44) continúa con la descripción, la cual se va acercando al tipo de animal por el que Z ha preguntado. Z (47) repite el modelo de la palabra que le ofrece E, ya que supone que se trata del mismo animal.

d) Elaboración

La elaboración es una de las estrategias cognitivas, en las que el aprendiz establecerá una relación entre la nueva información y otros conceptos que ya se han almacenado en la memoria.

Cuadro 7.20 Transcripción del 6 de febrero de 2001

125. Z.- o un cazador o una cazadora
126. E.- o si no, es una chaqueta
127. Z.- una chaqueta, eso, yo sabes una chaqueta, cazadora
128. E.- si, una chaqueta
129. Z.- sí, una chaqueta de nombres [hombres], de chicas
130. E.- de chicas o de chicos
131. Z.- sí de chicos

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 11

Contexto: E ha iniciado con el proceso de lectura y una de las palabras que ha leído Z es cazadora.

E ha explicado sobre uno de los significados de la palabra cazadora. Al explicar E (126), sobre el segundo significado de la palabra como prenda de vestir, Z(127) indica a E que ella ya tenía conocimiento sobre el significado de la prenda de vestir. Z(129) continua explicando sobre el uso de la prenda de vestir y que es para los dos sexos. E (130) confirma a Z sobre el uso de la prenda de vestir.

Aunque para Oxford, “buscar oportunidades de practicar” es una estrategia de aprendizaje metacognitiva, para O’Malley y Chamot (1990) es una táctica que utiliza el sujeto para aprender. Este tipo de táctica fue utilizada por la aprendiza, más bien para interactuar con los hablantes nativos y mediante la práctica consolidar lo ya aprendido, que para adquirir nuevos conocimientos.

C.- Estrategias socio-afectivas

a) Clarificación

Cuadro 7.21 Transcripción del 21 de junio del 2000

<p>E - enseñante Z - aprendiz</p> <p>131. Z - No sé como se llama e: otra cosa 132. E - =Permi= 133. Z - =Si permiso de= 134. E - permiso 135. Z - permiso de 136. E - de regreso 137. Z - le regreso</p>

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.3

Contexto. *Z y E han estado hablando sobre sus próximas vacaciones y los requisitos que deben cumplir para poder salir del país (España).*

Z(131) le manifiesta a E que ignora cuál es la palabra correcta para referirse a un trámite que ha realizado. E(132) intenta decirle la palabra, pero no finaliza, ya que se produce un solapamiento, Z(133) logra recordar la palabra con la pista que le ha dado E. E(134) repite la palabra pero ahora si logra decirla de manera completa. Z(135) la repite pero ahora intenta utilizarla en una frase, pero desconociendo el vocabulario del resto de la frase. E(136) se da cuenta y ayuda a Z a finalizar la frase.

Z(137) trata de repetir la frase, pero con algunas variantes fonéticas. E(138) recuerda la palabra correcta para el trámite que ha realizado Z y lo dice en un tono fuerte.

7.1.4 Tercera intervención didáctica

- **Estrategias de aprendizaje utilizadas en el tercer momento: 7 de marzo de 2002 (última grabación que se tiene del sujeto de estudio)**

Ha pasado un año desde las últimas clases, y a pesar de que la aprendiz no había tenido mucho contacto con hablantes nativos durante este tiempo, pudo desarrollar la competencia discursiva y uso de la lengua meta para la solución de sus necesidades personales y familiares.

En la transcripción se pueden observar las características que se enumeran a continuación:

La conversación consta de 1087 turnos, con 8 episodios. No hubo tiempos vacíos, la conversación se desarrolló con mucha agilidad, podríamos decir que la aprendiz solicitó muy poca ayuda. Aquí cabe destacar que:

- Hay mayor fluidez a pesar de que no ha hecho mucho uso de la lengua con HN
- En algunas ocasiones se pueden observar algunas conjugaciones de los verbos y otras veces no.
- Los posesivos son utilizados en algunas ocasiones con algunas dificultades.

En esta entrevista también se pueden advertir el uso de diversas estrategias de aprendizaje que habían sido utilizadas con anterioridad por la aprendiz. Algunas de ellas fueron:

Cuadro 7.22. Estrategias de aprendizaje utilizadas por la aprendiz el 7 de marzo del 2002.

Clasificación	Estrategia	Fecha
Estrategias Metacognitivas	Autocontrol Autoevaluación	07 de marzo de 2002 07 de marzo de 2002
Estrategias Cognitivas	Uso de la repetición Recombinación	07 de marzo de 2002 07 de marzo de 2002
Estrategias socio-afectivas	Petición de clarificación Petición de corrección	07 de marzo de 2002 07 de marzo de 2002

Aunque varias estrategias pueden coincidir con los dos momentos anteriores, se trata de una competencia más fluida y más elaborada por parte de la aprendiz.

Las estrategias a las que recurrió la aprendiz en esta etapa se describen a continuación:

A.- Estrategias Metacognitivas

a) Autocontrol

Cuadro 7.23 Transcripción del 7 de marzo de 2002

39. E. - cansada ¿por qué?
40. Z. - El no cansada no se como se llama ella ella tiene festa [fiesta] de
41. E. - Ah está descansando
42. Z. - Cansando [descansando] si
43. E. - {(A)DES-CAN-SAN-DO}
44. Z. - Des-can-san-do

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 12

Contexto: E visita a Z.

Z intenta comunicar un mensaje a E sobre su hija y expresa que su hija está cansada. E pregunta a Z el motivo por el cual está cansada. Z(40) se da cuenta que no es la palabra que ella intenta comunicar y se lo expresa a E dando una posible explicación sobre lo que desea comunicar y pide a E que le ayude a encontrar la palabra correcta. E(41) supone que se trata de la palabra descansando y se lo expresa a Z. Z(42) trata de repetir la palabra, pero no lo logra, solamente emite una parte de la palabra y admite que es esa la palabra que ella desea expresar. E(43) vuelve a repetir la palabra, pero ahora en sílabas y en un tono más alto. Z(44) repite la palabra en sílabas como le ha ofrecido E(43).

b) Autoevaluación

Cuadro 7.24 Transcripción del 7 de marzo de 2002

<p>E - enseñante Z - aprendiza</p> <p>689. Z.- tu nseniar [enseñar] ya stá [está] no hay vecinos, no tiene vecinos, no amigas ni nada 690. E.- mjm, pues por eso precisamente por que no lo practicas ni nada 691. Z.- ni nada 692. E.- si, es que me da mas gusto o sea que a pesar de que no lo practicas lo tienes todavía muy presente ¿eh? 693. Z.- Si 694. E.- Porque mira a ver ahora cuando me preguntaste a ver que como se llama esto o como lo digo o sea tu estuviste hablando y hablando y hablando 695. Z.- Hablando y hablando y hablando, si 696. E.- Muy bien, me da mucho gusto Zinab 697. Z.- gracias, yo también, yo tampoco 698. E.- tu también ¿qué? 699. Z.- Me gusta habla</p>
--

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 12

Contexto: E visita a Z en su casa.

E ha comentado sobre los avances de Z. Z(689) expresa que se debe sólo a las enseñanzas de E, ya que ella no tiene con quien utilizar la lengua del país. E(694) expresa a Z que ella sólo ha estado conversando sin pedir ayuda. Z(695) confirma lo

expresado por E. Z(697) agradece a E, por la enseñanza y expresa a Z (699) que a ella le gusta hablar en esa lengua.

B.- Estrategias cognitivas

a) Repetición

Cuadro 7.25 Transcripción del 7 de marzo de 2002

1. E. - siete de marzo
2. Z. - siete de marzo
3. E. - del dos mil dos
4. Z. - del dos mil dos, { (A) A VISITARME A VISITAR} Edi [Edith] Zinab
5. E. - a Zinab
6. Z. - a Zinab, gracias Edi [Edith]

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 12

Contexto: E ha ido a visitar a Z.

E (1) inicia diciendo la fecha del día. Z(2) asume que se trata de una clase y repite la primera parte de la fecha. E(3) finaliza diciendo la fecha del día, Z(4) repite lo dicho por E y con tono alto para ser grabada, expresa el motivo de la visita de E. E(5) completa la frase de Z. Z(6) repite lo dicho por E y agradece la visita.

b) Recombinación

En este ejemplo se puede observar como la aprendiza utiliza la estrategia de recombinación, ya que está incorporando lo que ya sabe de la segunda lengua para enviar un mensaje significativo.

Cuadro 7.26 Transcripción del 7 de marzo de 2002

582. Z.- yo mejor mejor a salí... a tu casa
583. E.- ¡ah bueno!
584. Z.- a tu casa
585. E.- ¿quieres ir a mi casa?
586. Z.- si
587. Z.- aquí aquí no tene [tiene] tiempo al prepara la comida
588. E.- ajá
589. Z.- la cabeza ¡uf!
590. E.- si la tienes ocupada en que tengo que hacer aquí, tengo que hacer lo otro, la ropa, la lavadora

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 12

Contexto: Z y E están hablando de volver a retomar las clases.

Z (582) expresa a E que la mejor opción para tomar clases es fuera de su casa o en casa de la enseñante. E(583) expresa que está de acuerdo.

Z(584) vuelve a repetir que la casa de la enseñante es la mejor opción. E(585) formula la pregunta directamente a Z(586) la cual responde afirmativamente.

Z(587) explica los motivos por los cuales no desea tomar la clase en su casa. E(588) responde con un marcador discursivo (ajá) a Z. Z(589) sigue expresando más motivos.

E(590) infiere que Z se refiere a que tiene múltiples ocupaciones en el hogar.

C.- Estrategias socio-afectivas

a) Petición de aclaración

En el uso de esta estrategia podemos observar como la aprendiz, pide ayuda a la enseñante, y al mismo tiempo explica brevemente sobre la palabra a la que hace referencia.

Cuadro 7.27 Transcripción del 7 de marzo de 2002

495. E.- Si a ver, no pues tu explícame y yo te, yo te ayudo
496. Z.- no sé cómo se llama
497. E.- o sea ¿es una amiga mía?
498. Z.- yo no se amiga
499. E.- o conocida
500. Z.- eso

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 12

Contexto: *E ha ido a visitar a Z y se encuentran comentando sobre diversos temas.*

Z ha preguntado a E si ha visto a una persona que es conocida de ambas. E no ha comprendido el mensaje, entonces Z se da por vencida y da por finalizado el tema. E (495) le pide a Z que haga mayor esfuerzo y sea más explícita ya que ella la ayudará. Z(496) expresa que no sabe cuál es la palabra correcta. E(497) ayuda a Z haciendo preguntas hasta que E (499) llega a la palabra adecuada que necesita Z para continuar comunicando el mensaje.

b) Petición de corrección

Cuadro 7.28 Transcripción del 7 de marzo de 2002

466. Z.- semana otra
467. E.- anterior
468. Z.- anterior no va no va
469. E.- no voy al mercado
470. Z.- eso, no voy al mercado, dos semanas no voy, no voy al mercado

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 12

Contexto.- E visita a Z en su casa.

Z comenta a E sobre su nueva rutina. Z(466) comenta a E sobre lo que ha hecho en semanas pasadas. E (467) corrige a Z ofreciendo a una palabra para que Z la modifique. Z (468) la corrige inmediatamente y continúa emitiendo el mensaje, pero al emitir el mensaje Z lo ha hecho en tercera persona, entonces E (469) vuelve a corregir y ofrece el enunciado en primera persona. Z(470) utiliza un deíctico para señalar que es ese el mensaje que ella quiere emitir e inmediatamente corrige el enunciado enviando el mensaje en primera persona.

7.1.5 Cuadro comparativo

En el siguiente cuadro (6.27) podemos observar las estrategias que más han sido utilizadas por la aprendiz en diferentes momentos.

Cuadro 7.29 Cuadro comparativo de las estrategias de aprendizaje utilizadas en diferentes momentos

	ESTRATEGIAS		MOMENTOS	
ESTRATEGIAS		Primero	Segundo	Tercero
METACOGNITIVAS	Autocontrol **** Autoevaluación Anticipar preparación	*	*	*
COGNITIVAS	Recursos Repetición ***** Traducción Inferencia. Recombinación Elaboración Palabras clave	*	*	*
SOCIOAFECTIVAS	Utilización de la risa para bajar niveles de ansiedad. Petición de clarificación Petición de corrección	*	*	*

El tipo de estrategia que más fue utilizado por la aprendiz en las estrategias metacognitivas fue el de autocontrol y el de autoevaluación; en el de estrategias cognitivas, el de la repetición y el de recombinación y en el de

estrategias sociales fue el de petición de clarificación. Las cinco estrategias se presentan de manera constante en los tres momentos.

Los resultados enunciados anteriormente coinciden con el estudio de casos de dos sujetos realizado por Abraham y Vann (1987). La intención del estudio era analizar la cantidad de estrategias que eran utilizadas por cada uno de los sujetos y a cuáles de ellas recurrían. Una de las estrategias a las que más recurrían era la de clarificación-verificación, demostrando así un deseo de comunicarse con el entrevistador.

Los resultados del presente estudio también coinciden con los resultados del estudio presentado por Chamot (1987), el cual revela el uso consciente de estrategias de aprendizaje. Una de las estrategias más utilizada tanto por los aprendices de nivel inicial como por los aprendices de nivel intermedio es el uso de la repetición, ya que el uso de esta estrategia de aprendizaje requiere menos actividad mental que otro tipo de estrategia.

7.2 Estrategias utilizadas por la enseñante

Este apartado se centra en las estrategias de enseñanza entendidas como las definen Díaz Barriga y Hernández (1999) *“Son ayudas que se proporcionan al aprendiz por parte del docente y pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva”*. Se analizan las estrategias utilizadas por la enseñante para facilitar la interacción entre profesora y alumna en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Algunos ejemplos de modelos de clasificación de estrategias de enseñanza, para el análisis del presente trabajo, serán retomados de los siguientes autores:

- Díaz Barriga y Hernández (1999)

- Prokop (2000)
- Salaberri (2002)
- Desde la perspectiva del análisis conversacional, Cambra (2003), Nussbaum (1991)

7.2.1 Estrategias de enseñanza de Díaz Barriga y Hernández (1999).

Los análisis de las siguientes transcripciones se realizará tomando en consideración la clasificación de estrategias de enseñanza que Díaz Barriga y Hernández (1999), ofrecen.

a) Las ilustraciones

Una de las estrategias que se valió la enseñante fue el uso de las ilustraciones. La enseñante utilizó materiales que no tenían fines didácticos, pero que se encontraban al alcance de la enseñante y la aprendiz. Estos materiales iban desde un folleto o tríptico de propaganda de ofertas y productos alimenticios, hasta revistas turísticas de Marruecos o de México.

Esto le permitió a la aprendiz un mejor desarrollo de la expresión oral, ya que este era el objetivo inicial.

El siguiente cuadro es un ejemplo que da cuenta del uso de las ilustraciones como estrategia de la enseñante.

Cuadro 7.30 Transcripción del 26 de abril del 2000

13	E.- si, tu puedes pedir por catálogo lo que tu quieras de comida, pero me vas a ir pagando de uno por uno ¿eh?
14.	Z. - mjm
16.	E. - Aquí hay monedas de a cien, ¿eh? hay de uno, de cinco, de diez y de cien ¿si?
16.	Z. - si
17.	E. - para que me des exacto, si tu quieres un kilo de zanahoria/
18.	Z. - kilo de zanahoria \
19.	E. - cuesta
20.	Z. - cuesta, mmm
21.	E. - setenta y ocho
22.	Z. - setenta y ocho, solamente setenta y ocho

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 2

E(13) le muestra a Z un catálogo, con el que están trabajando sobre los precios de los productos y en el que están observando productos alimenticios. Z(14) utiliza un marcador discursivo para señalar a E que sigue las indicaciones.

E(15) le indica a Z que hay fichas que tienen diversos valores, para familiarizarla con la moneda a la que se enfrenta fuera del aula. E(19) empieza a preguntar a Z sobre el valor de determinado producto, en este caso de la zanahoria. Z(20) utiliza un marcador mientras piensa cual es el valor del producto. E (21) al ver que Z no ofrece una respuesta, ofrece el precio del producto que marca el catálogo. Z(22) repite lo que ha dicho E.

7.2.2 Estrategias de Prokop (2000)

a) Monitorear.

Para Prokop (2000), monitorear es revisar, verificar o corregir a los aprendices durante la actividad instructiva.

Cuadro 7.31 Transcripción del 21 de junio de 2000

417. E.- entonces ¿tu ya no sales para nada?
418. Z.- no sales, no, no sales
419. E.- no salgo
420. Z.- si
421. E.- no salgo
422. Z.- no salgo, pero ya salgo ya mírale tu

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 2

La enseñante (417) elabora una pregunta a Z. Z responde, pero E revisa y corrige a Z en la respuesta que ella ha emitido (418). Pero E no sólo corrige a Z sino que le ofrece el modelo a seguir (419).

b) La repetición.

La repetición es una de las estrategias a las cuales recurren tanto el enseñante como los aprendices. En el siguiente ejemplo, se puede detectar el uso de la repetición como estrategia de la enseñante en las clases de castellano.

Cuadro 7.32 Transcripción del 21 de junio de 2000

45. E. - mjm. Estas son alcachofas
46. Z. - estas
47. E. - alcachofas
48. Z. - cachofas ¿Cómo se llaman? alcachofas
49. E. - alcachofas
50. Z. - ¿ésta como se llama?
51. E. - aguacate
52. Z. - ¿aguacate? ¿ésta aguacate?
53. E. - si

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 2

E (45) muestra a Z un folleto publicitario, en el que muestra algunos productos y va utilizándolos en la enseñanza del castellano. Z repite las palabras que escucha y va apropiándose de cada una de ellas, por lo que podemos apreciar el uso de dos estrategias tanto la de repetición como uso de las ilustraciones.

c) Clarificar

En el siguiente ejemplo la enseñante, recurre a la estrategia de clarificación, explicando a la aprendiz una palabra que ella está incorporando en su vocabulario.

Cuadro 7.33 Transcripción del 21 de junio de 2000

114. E.- mjm ¿sabes que es cazadora?
115. Z.- español, no sé
116. E.- Mira son dos... tiene dos significados
117. Z.- Mjm
118. E.- Cazadora
119. Z.- Cazadora
120. E.- la persona
121. Z.- mjm
122. E.- que va a cazar
123. Z.- ¿a cazar?
124. E.- Si, se le llama así: Mira allí viene una cazadora o un cazador
125. Z.- o un cazador o una cazadora
126. E.- o si no, es una chaqueta
127. Z.- una chaqueta, eso, yo sabes una chaqueta, cazadora
128. E.- si, una chaqueta
129. Z.- sí, una chaqueta de nombres [hombres], de chicas
130. E.- de chicas o de chicos

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 2

E (115) pregunta a Z sobre el significado de una palabra. Z (115) responde negativamente. E (trata de explicar los significados de la palabra), pero E trata de simplificar a la aprendiz y hace que interrelacione con algunas palabras que ella ya tiene incorporadas en su vocabulario.

7.2.3 Estrategias instructivas, según Salaberri (2002)

Para Salaberri existen dos tipos de preguntas:

a) Las preguntas expositivas, las cuales demandan información. Se puede obtener a partir de datos observables o simplemente información que hay que recordar y/o reproducir.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar como la enseñante recurre a esta estrategia.

Cuadro 7.34 Transcripción del 21 de junio de 2000

60. E.- ¿mejor que el pollo?
61. Z.- Sí sí
62. E.- mejor
63. Z.- Sí, mejor que el poio [pollo], muy buena, muy buena
64. E.- ¿y cómo la preparas?
65. Z.- como gainas [gallinas], como poios [pollos], mjm como poios [pollos], patatas, ceite [aceite], sal, pimienta, todo, todo, todo, con verduras, como poio [pollo], si.

E y Z están hablando sobre los animales que existen en el pueblo de Z. E (64) demanda información a Z, solicitando que le indique la manera en que elabora un platillo.

b) Las preguntas referenciales, las cuales exigen un razonamiento o demandan una cualidad a partir de un análisis de un objeto, situación o acontecimiento.

La profesora recurre al uso de estas preguntas como estrategias de enseñanza.

Cuadro 7.35 Transcripción del 21 de junio de 2000

45. E.- Sí, el pañuelo. ¿Tus hijas usan el pañuelo aquí en España?
46. Z.- Aquí España como yo
47. E.- Igual que tu
48. Z.- Sí
49. E.- ¿Las dos?
50. Z.- Sí, las dos <6> Me gusta [gusta] la XXX cmmm pañuelo [pañuelo] , a ella también

Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.9

E (45) pregunta a Z si sus hijas aún siguen utilizando una de las prendas que acostumbraban utilizar en su pueblo.

7.3 Estrategias de enseñanza desde la perspectiva del análisis conversacional.

El aprendizaje se realiza a través del diálogo, ya que el diálogo es el resultado de los conocimientos que se tienen almacenados, o como dice Nussbaum (1999), el diálogo es una confrontación de ideas, una reconstrucción de saberes, una discusión.

La discusión, vista en términos de complementariedad, en papeles de experto y novel, en un determinado tema pueden articularse y en algunos casos, alternarse sin peligro para su relación. Ello supone, que quien sabe más debe desplegar estrategias de tacto que salvaguarden la imagen del interlocutor (Nussbaum, 1999:10)

Esta complementariedad, según palabras de Nussbaum, supone la cooperación o la existencia de un contrato implícito de comunicación. En la elicitación (provocar o incitar a la acción verbal) el contrato de comunicación otorga al docente el papel de gestor de la palabra y de los temas, mientras los aprendices verbalizan la respuesta esperada por el profesor.

La negociación implica ceder para lograr y aunque en principio, un hablante podría desear conseguir sus propósitos sin tener que hacer concesiones de ningún tipo, depende de los demás interlocutores el que esto sea así o no (Ruiz de Mendoza, 1996).

7.3.1 Las preguntas del profesor en la clase de LE.

Desde la perspectiva del análisis conversacional, Cambra (1998, 2003) señala que las preguntas de clase son estrategias utilizadas frecuentemente por el enseñante. En este tipo de preguntas, el docente demanda una información que ya conoce.

Boissat (1991) por su parte le llama *La pregunta sommation*: el docente actúa como si ignorase un contenido para poner a prueba al aprendiz.

En el siguiente ejemplo podemos observar la pregunta que es formulada por la enseñante E(21) a Z. El tipo de pregunta corresponde a la señalada por Boissat y Cambra.

Cuadro 7.36 Transcripción del 21 de junio de 2000

21. E. - ¿cómo se llama la moneda de Marruecos?
22. Z. - mmm ¿Cómo se llama?/
23. E. - no se llama peseta
24. Z. - dirham
25. E. - dirham

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.5

Otras estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el análisis de la conversación son la preformulación, reformulación y la reparación.

7.3.2 La reformulación

La reformulación es otra de las estrategias a las cuales recurre la enseñante.

Cuadro 7.37 Transcripción del 21 de junio de 2000

43. E - ¿Te fuiste muy tarde de aquí?
44. Z - ¿Tarde?
45. E - {No, si te fuiste (F)TARDE}
46. Z - ¿tarde?
47. E - ¿A qué horas te fuiste?
48. Z - A cabo a la a la mmm
49. E - = Cuando te fuiste a Barcelona=
50. Z - = XXXX = ¿Cuando te fuiste a Barcelona?
51. E - {Cuando (A)TU fuiste a Barcelona ¿qué horas eran?}
52. Z - ¿qué horas eran? A la a la noche a la ocho
53. E - A las 8 de la mañana
54. Z - A la ocho de la maniana [mañana], ala [a las) ocho de la maniana [mañana]

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.

E (43) al ver que Z no ha comprendido el mensaje, vuelve a reformular la pregunta (47) hasta lograr que Z comprenda .

También se puede observar en la transcripción del cuadro 6.10 que, en términos de competencia estratégica, tal y como la define Canale & Swain (1980), la reformulación es un acto que la aprendiza y la enseñante utilizan como una estrategia para avanzar en la enseñanza de segundas lenguas. Además con esta estrategia la enseñante ayudará a la aprendiza a verbalizar lo que no puede decir por falta de recursos lingüísticos apropiados.

Nussbaum (1991) señala que la reformulación puede ser, por parte del profesor, una estrategia de anticipación, de prevención del mal entendido o bien de reparación cuando el interlocutor da muestras de incompreensión, ya sean verbales o gestuales, como podemos observar en el ejemplo siguiente, en

el cual también se puede observar una simplificación del discurso bajo la forma de secuencias analíticas:

Cuadro 7.38 Transcripción del 22 de mayo de 2000

35.	E - ¿Pero llegaron ese día por la mañana o llegaron el día anterior?
36.	Z - Anterior o ayer
37.	E - No mira, e... tu hija me llamó
38.	Z - Ajá
39.	E - el miércoles por la mañana
40.	Z - Si
41.	E - Tu tío ¿ llegó el miércoles o llegó el martes? /
42.	Z - Si, el: martes
43.	E - =el martes=

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.5

En términos de Competencia estratégica, *E formula una pregunta a Z, la cual no ha sido comprendida, entonces se inicia el proceso de negociación, mediante la reformulación. Z hace un seguimiento de la conversación utilizando un marcador discursivo.*

Este procedimiento de simplificación y de prevención de error supone una demanda implícita de ayuda al interlocutor, quien formulará el enunciado esperado (Nussbaum, 1991). Esto también lo podemos observar en el siguiente ejemplo:

Cuadro 7.39 Transcripción del 7 de marzo del 2002

497. E.- o sea ¿es una amiga mía?
498. Z.- yo no sé amiga
499. E.- ¿o conocida?
500. Z.- eso
501. E.- a ver ¿quién era? Porque varias personas me han dicho: ¡ah! vi un día a Zinab, pero no sé a quien te refieras
502. Z.- seniora [señora] del cole mía
503. E.- ¿del cole tuyo?
504. Z.- si
505. E.- ¡ah! Lourdes
506. Z.- Lourdes, eso
507. E.- ¡ah! Lourdes, yo decía ¿de quien está hablando? ¡Ah vaya! A Lourdes ¿la has visto?
508. Z.-eso

***Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.10**

Z no logra expresar el mensaje deseado, pero E infiere y formula el mensaje que Z desea expresar, tratando de resolver el problema de comunicación de Z. Z hace uso de un deíctico (eso) para señalar que está de acuerdo con el mensaje expresado por E.

7.3.3 La Preformulación

Otra de las estrategias utilizadas por la enseñante es la preformulación, en la que el hablante nativo ofrece el modelo correcto de las palabras que quiere que sean incluidas en las nuevas frases u oraciones dadas a los aprendices. Una de las competencias que conforman la competencia comunicativa, de acuerdo con Canale & Swain (1980), es la competencia gramatical que comprende el conocimiento y la habilidad necesaria para comprender y expresar el sentido literal de los mensajes. Comprende el dominio del vocabulario, las reglas de formación de palabras y oraciones, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

En el ejemplo de la siguiente transcripción del cuadro 6.1 podemos analizar la estrategia de preformulación que es utilizada por la enseñante.

Z está haciendo un comentario referente a su hija. E se ha dado cuenta de que Z está utilizando un pronombre inapropiado, ya que están hablando del marido de la hija, y no del marido de Z, por lo que E recurre a la preformulación.

Cuadro 7.40 Transcripción del 22 de mayo de 2000

60.	Z - mi marido de ea [ella]
61.	E - el marido de ella
62.	Z - El marido de ella
63.	E - Si
64.	Z - eee también mi prima, ea otra
65.	E - ¿otra prima?

***Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.5**

Z recurre a la estrategia de repetición, pero ahora modificando la frase: repite la frase ofrecida en la preformulación por E. E acepta la frase hecha por Z y Z continúa con la conversación.

En el siguiente ejemplo del cuadro 6.2 también podemos observar el uso de la preformulación como estrategia utilizada por la enseñante.

Z comenta a E que pronto irá de vacaciones a Marruecos a visitar a su madre, pero que sus hijos no desean ir con ella. En el (658) la enseñante utiliza una estrategia de enseñanza, en el que Z expresa que sus hijos no tienen deseos de ir, Z no utiliza el pronombre y el verbo no lo ha conjugado en la tercera persona del plural.

Cuadro 7.41 Transcripción del 21 de junio del 2000

658.	Z - No, no tiene gana
659.	E - No tienen ganas de ir
660.	Z - si, de Marruecos
661.	E - ¿ah no?
662.	Z - no, yo si, tiene mi madre mía pobrecita

***Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No. 8**

E recurre a la preformulación ofreciendo el modelo a Z, sin embargo Z no retoma el ejemplo y continúa conversando (660) Z al hablar de su madre en el último acto de habla, hace uso de un adjetivo posesivo (mi) y al conjugar el verbo de la última frase lo hace en tercera persona.

En el siguiente cuadro se pueden observar las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	AUTOR	ESTRATEGIAS
	DIAZ BARRIGA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las ilustraciones
	PROKOP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitorear ▪ Repetición ▪ Clarificación
	SALABERRI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas expositivas ▪ Preguntas referenciales
ANÁLISIS CONVERSACIONAL	CAMBRA & NUSSBAUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las preguntas del profesor ▪ La reformulación ▪ La preformulación

7.4 Análisis de la propuesta didáctica utilizada por la profesora desde el paradigma de Paulo Freire

En este apartado analizaremos algunos de los datos obtenidos de las grabaciones de las clases con el fin de contrastar la propuesta didáctica utilizada por la profesora con la educación humanística propuesta por Paulo Freire.

Freire (1981) dice que el asistencialismo es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de la responsabilidad. En este sentido, hubo más responsabilidad (alteridad) que asistencialismo por parte de la enseñante, ya que se hizo cargo de la aprendiz al darle clases de castellano, pero también hubo responsabilidad por parte de la aprendiz para aprender una L2, ya que ella se sentía comprometida y lo demostraba al esforzarse mucho por cumplir y llevar a cabo este proceso de aprendizaje.

El gran peligro del asistencialismo, como dice Freire (1981), está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la “apertura” de su conciencia que, en las democracias auténticas, ha de ser cada vez más crítica. Como puede apreciarse en el cuadro 6.42, la enseñante intenta hacer tomar conciencia a la aprendiz de una situación de rechazo social hacia los inmigrantes marroquíes.

Cuadro 7.42 Transcripción del 7 de marzo de 2002

ALQUILER DE UN PISO.

922. E.- claro claro pero el problema es que dices que aquí en esta casa que habían encontrado en buenas condiciones y grande
923. Z.- mjm
924. E.- no se las quisieron re...no se las quisieron alquilar porque eran árabes
925. Z.- no, el senior [señor]
926. E.- mjm
927. Z.- si señor no quero [quiero], no quere [quiere] el árabe
928. E.- ¿el que era el dueño?
929. Z.- si

***Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.12**

Si Freire dice que alfabetizarse es “«escribir» acerca de la propia vida, «leer» acerca de la propia realidad”, en esta experiencia enseñante y aprendiz hablaron de las cosas de su propia vida y de su propia realidad, fue como dice el mismo Freire, hacer y deshacer su propia historia. Se trató siempre de evitar el verbalismo, las sílabas sin sentido, los temas inútiles y la relación absurda,

falsa, y también el hacer por el hacer, es decir el activismo, como puede observarse en la siguiente transcripción.

Cuadro 7.43 Transcripción del 7 de marzo de 2002

283. Z.-si, ya bushcar [buscar] una casa, si, yo no sé gestorias todos gestorias ahora: lo siento lo siento lo siento o más caro ¿tiene? más caro más caro que que el ochenta
284. E.-si, más caro de ochenta
285. Z.-si, ochenta, noventa
286. E.-mjm cien
287. Z.-cien
288. E.-ciento diez
289. Z.-¿qué qué come?
290. E.-Claro ¿qué vas a comer? claro
291. Z.-que comes
292. E.-porque aparte que pagas luz hay que pagar agua
293. Z.-si
294. E.-hay que pagar cosas
295. Z.-pagar, comprar cosas, la comida, todo

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.12

El primer requisito práctico de una alfabetización crítica, según Freire son las palabras generadoras y de ellas se amplía su universo original de palabras, además de permitir incorporar temas significativos a la vida de los educandos.

En este caso, la oralización en una segunda lengua, para un analfabeto, inició como una relación dialógica, hablando, diciendo y oyendo, siguiendo y ampliando los temas e intereses que desea satisfacer el educando, es decir, se partió de temas significativos para la vida de la aprendiz.

Prácticamente se atendió a la idea de Freire (1990:38) de que *“el programa proviene de los educandos y les es posteriormente reintegrado, no como una disertación, sino como un problema o como la formulación de un problema”*. En este sentido el papel de la enseñante fue el de acompañamiento en un proceso de resolver un problema de la vida de la aprendiz, oír y hacerse cargo de sus necesidades que en la relación dialógica podía expresar. La enseñante no partió ni escogió palabras generadoras, sino temas y problemas que le

interesaba resolver a la aprendiz y de allí, ella misma reconstruyó sus propias palabras de la L2.

En el siguiente cuadro se puede observar como la aprendiz hace uso del lenguaje para transmitir sus vivencias cotidianas y de cómo las van resolviendo.

Cuadro 7.44 Transcripción del 7 de marzo de 2002

308. E.-porque te ahorras el alquiler
309. Z.-antes sí
310. E.-¿antes si pagabas?
311. Z.-antes si, ahora ya el jefe Absalam ya voy a trabajar a la sábado u domingo
312. E.-ah
313. Z.-¿sabes?
314. E.-Mjm
315. Z.-No, no, no pagar
316. E.-mjm
317. Z.-el trabajar ya está, el sábado o domingo
318. E.-y con eso paga la renta
319. Z.-eso

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.12

A medida que los educandos analfabetos van organizando una forma de pensar más precisa a través de una visión problemática de su mundo y el análisis crítico de sus vivencias, son capaces de actuar cada vez con mayor seguridad (Freire, 1990).

Ello es muy cierto en el caso de la aprendiz, ahora ella puede desplazarse y hacer las compras en el pueblo, su seguridad implica que ya no requiera traductores para expresar lo que necesita o desea.

Cuadro 7.45 Transcripción del 7 de junio de 2000

18. Z.- nada comprar yo, mi marido solo\
19. E.- solo tu marido
20. Z.- si , yo {(B) mirar}, ya stá [está]
21. E.- sólo mirar
22. Z.- si, solamente mirar, ni comprar ni ropa, ni frutas ni zapatos ni pantalón, ni nada, nada, nada
23. E.- ni comida
24. Z.- ni comida, comida tampoco, nada ahora sí, ahora un poco, ahora sí
25. E.- ¿Te vas sola al mercado?
26. Z.- {(A) SI, SOLA}, al {(B)¿cuánto? [cuándo]} vienes [viernes] e:: semana pasada\
27. E.- si
28. Z.- yo me fui, me voy aquí a la sola
29. E.- vine
30. Z.- vine aquí sola al mercado
31. E.- ¿sí?/
32. Z.- comprar zapatos, comprar alal
33. E.- compré zapatos
34. Z.- si, compré zapatos, compre el::
35. E.- blusas
36. Z.- blusas
37. E.- ¿Para quién?
38. Z.- para el Mohamed
39. E.- ¡ah! camisas
40. Z.- Sí camisas Mohamed
41. E.- si, camisa para hombre ¿eh? Y para la mujer es blusa

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.8

En esta experiencia se buscó siempre que la aprendiz se relacionara con los demás, que pudiera acudir a los lugares a los que necesitaba ir, que tuviera la oportunidad de hablar de sus vivencias sociales, hasta desarrollar capacidades propias para hacerse cargo de sus tareas personales y las que beneficiaran a su familia. En este sentido se puede decir, que la oralización en una segunda lengua, le ayuda a transformar su realidad con su trabajo, a enfrentar las circunstancias de su cotidianidad.

En la alfabetización de adultos, así como en la postalfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresión (Freire, 1990). Enseñante y aprendiz han empezado por el dominio del lenguaje oral, evitando que su aprendizaje sea en forma mecánica, como “depósitos bancarios” que impiden auto-expresarse, en este caso, en una

segunda lengua, y sólo cuando la aprendiza lo ha solicitado se ha atendido a sus necesidades de aprender a escribir o reconocer algunas cosas escritas, por ejemplo los números para usar el teléfono.

Freire (1990:45), en este tema nos lleva de la mano, cuando expresa *“este proceso de aprendizaje sólo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario. A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad en la propia auto-transformación, ve la necesidad de contar con nuevas fórmulas de comprensión y de expresión”*.

Desde esta perspectiva, se ha procurado unir el aprendizaje de una segunda lengua con lo que ya sabe la aprendiza, con sus pensamientos, sus recuerdos, su vida en Marruecos, sus deseos, a sus necesidades y a las relaciones sociales y económicas que se producen en el pueblo donde vive, tal y como Freire lo advierte, a fin de que tengan sentido y significado distintos.

Cuadro 7.46 Transcripción del 29 de mayo de 2000

21. E.- yo pensaba o yo creía que todas, todas, todas las mujeres en Marruecos usaban un pañuelo
22. Z.- Todas las mujeres no, un poco, poco, más o menos
23. E.- O sea algunas sí y otras no
24. Z.- {(A) ESO}, otra bersonas [personas] sí tienen pañuelo [pañuelo], otras chicas no, el pelo como tu, como tu, ya stá [está]
25. E.- ¿Ah sí? \
26. Z.- Sí ¿sabes qué?<9> ¿sabes?
27. E.- O sea, pero solamente en la montaña
28. Z.- Mjm
29. E.- Todas las mujeres lo usan
30. Z.- Sí, todo, todo el día
31. E.- En la montaña de Chaouen
32. Z.- Sí en la montaña de Chaouen (risas), sí, en la montaña de Chaouen, en la montaña de Chaouen \ ya tiene el pañuelo [pañuelo]
33. E.- ¿y en Tetuán?
34. Z.- ¿Tetuán? Poco, más o menos. Otra bersonas [personas] sí, otras chicas no

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.7

Uno de los aspectos que implica esa relación de diálogo entre educador y educando, que propone Freire nos dice: *“el proceso de alfabetización de adultos en tanto acto de conocimiento implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es el contexto del diálogo auténtico entre educandos y educadores como sujetos de conocimiento. En esto deberían consistir las escuelas (contexto teórico del diálogo). El segundo es el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que existen los hombres.”*

Considero que con la experiencia que vivieron enseñante-aprendiza, se dio la interrelación de estos dos contextos el diálogo auténtico, cara a cara, y lo mismo ocurrió con los temas y problemas de la realidad social, los problemas y necesidades de la aprendiz, viviendo como inmigrante en un pueblo catalán.

El deseo de supervivencia de la aprendiz, en un mundo desconocido y el deseo de comunicarse con hablantes nativos ayudó a que aprendiera la segunda lengua.

7.4.1 Análisis de la propuesta didáctica utilizada por la profesora desde el enfoque humanístico.

El enfoque de este trabajo es humanístico, ya que se centra en aspectos afectivos del aprendizaje. El enfoque humanístico apuesta por promover valores como la autoestima, la conciencia, el autoaprendizaje, la motivación y las actitudes. La profesora de castellano se centró en estos aspectos, para promover un mejor aprendizaje en la aprendiza.

Williams y Burden (1997, 1999) señalan en el Capítulo III, las características más destacadas de las teorías humanísticas. Las siguientes características, fueron retomadas por la profesora de castellano para la enseñanza de la L2:

	Características de las teorías humanísticas	Enseñanza del castellano
1.-	<i>Crear un sentimiento de pertenencia a un grupo</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.-	<i>Hacer que el tema sea relevante para el alumno</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.-	<i>Implicar los sentimientos y las emociones</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.-	<i>Estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.-	<i>Estimular la autoevaluación.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>

Según Moskowitz (1978: 18), “aprender significa comunicar y compartir experiencias y sentimientos con los demás”. Además, afirma la autora que para que el aprendizaje sea significativo, se han de reconocer los sentimientos y usarlos. Esta premisa fue tomada muy en cuenta por la profesora en el proceso de enseñanza/aprendizaje del castellano.

Es decir, se trata de poder combinar formas y significados que sean comunicativamente eficaces, para poder construir enunciados coherentes.

En el ejemplo del siguiente cuadro podemos observar que la enseñante partió de temas significativos e importantes para cubrir las necesidades de la aprendiz. Una de las necesidades de la aprendiz era por ejemplo, comunicarse con su médico, para recibir atención médica.

Cuadro 7.47 Transcripción del 15 de mayo de 2000

31.	E - ¿Qué te dijo el doctor o la mujer?
32.	Z - ¡Hola! ¡Hola mujer!
33.	E - mjm
34.	Z - ¿Qué? ¿qué tiene?
35.	Z - Yo yo tiene doctor, yo tene doctor a la
36.	E - Tengo
37.	Z - yo tengo alal XXX becho [pecho], a la barriga a la
38.	E - tengo dolor
39.	Z - tengo alal yo yo tengo dol...dolor
40.	E - mjm
41.	Z - escribe [escribe] la =receta=
42.	E - =receta=
43.	Z - ya está, probar alal pastillas
44.	E - Y... ¿y dejó de dolerte? ¿si?
45.	Z - Poco

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.4

En cuanto al papel del enseñante en este enfoque humanístico, su compromiso es ser creador de un clima favorable en el aula de aprendizaje, así como atender a las demandas de los aprendices.

7.5 Análisis interpretativo de la entrevista con la aprendiz

7.5.1 Rasgos culturales de la aprendiz

Appel y Muysken (1996) afirman que es evidente que las lenguas tienen relación con la cultura, debido a su uso habitual en contextos culturales determinados. Sin embargo, ello no implica que hablar una lengua determinada signifique también adoptar la cultura y el estilo de vida de la comunidad en la que esa lengua es el medio dominante de interacción.

Si bien el sujeto de este estudio vive la contradicción de la permanencia y el cambio de su lengua, de sus costumbres y de su cultura, así mismo ocurre a la misma sociedad del país de acogida que debe hacer un esfuerzo por dar una educación intercultural. En este caso, la aprendiz, aún no se ha desprendido de sus costumbres y tradiciones (formas de vestir, alimentación, religión, etc.), debido a que pertenece a la primera generación que emigra hacia España.

Lo anterior lo podemos constatar en el cuadro 6.36 en el cual la aprendiz afirma que sus hijas aún conservan la tradición de su pueblo de cubrir el cabello.

Cuadro 7.48 Transcripción del 29 de mayo de 2000

- | |
|--|
| 43. E.- Tus hijas ¿si usan el velo?
44. Z.- El pañuelo [pañuelo]
45. E.- Sí, el pañuelo. ¿Tus hijas usan el pañuelo aquí en España?
46. Z.- Aquí España como yo
47. E.- Igual que tu
48. Z.- Sí
49. E.- ¿Las dos?
50. Z.- Sí, las dos <6> Me gusta [gusta] la XXX cmmm pañuelo [pañuelo],
a ella también |
|--|

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.7

Su círculo de familiares que proceden del mismo país conviven a menudo con ella por lo que sigue en contacto con la lengua y la cultura de su país.

Cuadro 7.49 Transcripción del 22 de mayo de 2000

- | | |
|-----|---|
| 6. | Z - Si, yo a la mi tío, mi primo, eh: tres familias a la casa / |
| 7. | E - ¿Tres familias fueron a tu casa? |
| 8. | Z - Si, sí, yo no puedo, no puedo, si |
| 9. | E - ¿No puedes? / |
| 10. | Z - no |
| 11. | E - ¿Cuándo llegaron? |
| 12. | Z - ¿Cuándo llegaron?/ |
| 13. | E - o ¿a que horas te fueron a visitar? |
| 14. | Z - mm ¿mi tío? / |
| 15. | E - Si. |

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.6

Por todo esto, aún no ha incorporado conscientemente las costumbres del país de acogida, sin embargo, en la escuela sus hijos poco a poco se van adentrando en ella. No se sabe, precisamente que pasará, se requieren estudios de caso que en forma longitudinal y después de años y de varias generaciones nos puedan dar cuenta que ha pasado con la L1, con la L2, con la cultura y costumbres de los inmigrantes y de los nativos acogedores y hospitalarios.

Diversos autores (Aznar, 1998; Vilà y Ruiz, 2001) afirman que para los niños inmigrantes la escuela es el camino principal para incorporarse a la sociedad en que se han instalado, es decir la escuela es la llave cultural del medio de acogida, lo cual le permite constituirse en “traductora cultural” y lingüística.

Si bien es cierto que la escuela es el lugar más idóneo para que los aprendices se apropien tanto de la cultura como de la lengua, también es cierto que esto dependerá del tipo de acogida que les sea brindado dentro del centro escolar. De esto depende que el recién llegado pueda tener también una buena actitud hacia la lengua que aprenderá. Pero también es cierto que los inmigrantes llegan con una carga de valores culturales y costumbres que no están

dispuestos a dejar tan fácilmente, o a perder en el camino, y mucho menos, si estos mantienen su unidad e identidad familiar.

Todo depende, como dicen los autores, de que tipo de escuela o de comunidad sea el lugar a donde llega el estudiante y la familia de inmigrantes, ya que puede ser una escuela/comunidad integradora o bien segregadora, todo depende de los que dirijan y den una buena o mala acogida a estos alumnos, a estas personas. (Vilà y Ruiz, 2001)

Por otro lado, Gardner y Lambert (1972) afirman que un individuo puede vivir y pertenecer a dos grupos culturales simultáneamente, es decir pueden tener una aproximación bilingüe-bicultural, ya que esto ayuda a que los individuos de los grupos étnicos minoritarios encuentren un mejor y más agradable lugar en la nueva sociedad en la que se están insertando.

En la entrevista (ver anexo 9), la aprendiz afirmó que ella aún no adoptaba ninguna de las costumbres del país de acogida. Sin embargo, de las conversaciones entre la profesora y la aprendiz se ha desprendido alguna información concerniente al conocimiento y adopción de algunas costumbres de la cultura española, por ejemplo: la aprendiz comentó que había asistido junto con la familia al desfile de “Los Reyes Magos”. La asistencia y participación a este evento no fue por iniciativa propia, se debió a que el hijo menor participó en una de las carrozas que transportaban a los “Reyes Magos”.

Otra de las costumbres adoptadas tiene que ver con el festejo de cumpleaños del hijo menor en la escuela.

Cuadro 7.50 Transcripción del 21 de junio de 2000

276. E - porque el día que cumplió años e: Elías tu le llevaste mmm galletas
277. Z - Si galletas, pastas
278. E - Pastas, pan
279. Z - el pan
280. E - mjm, un pastel o algo así
281. Z - pasteles
282. E - Tu le llevaste ¿ verdad?
283. Z - sí, sí
284. E - a su escuela
285. Z - si, si, si, lleve a la a la escuela
286. E - le trajiste cosas
287. Z - si, si

Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.9

La incorporación de las costumbres adoptadas hasta el momento, se debe a la participación del hijo pequeño en actividades escolares. Es decir, no se puede negar que es la escuela quien funciona como agente sociabilizador e integrador, que es ahí donde sus hijos se comunican y han aprendido a hablar el catalán y el castellano.

7.5.2 Características motivacionales y actitudinales de la aprendiza

Con respecto a la motivación y actitudes, muchos de los aprendices encontrarían en el deseo de conversar con hablantes nativos que les rodean en su medio ambiente una fuerte motivación para su pronta adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Como lo señala Nunan, uno de sus aprendices dijo que él se encontraba motivado por aprender una lengua extranjera debido a que uno de sus amigos más queridos era de procedencia japonesa y encontraba emocionante la idea de poder hablar con su amigo en su lengua.

En este caso, la aprendiz, se encontraba motivada por el aprendizaje de la segunda lengua, esto permitió que ella pudiera desplegar varias estrategias de aprendizaje. En la siguiente transcripción podemos observar como la aprendiz muestra su interés por conversar con los hablantes nativos.

Cuadro 7.51 Transcripción del 6 de noviembre de 2000

426.	E - ¿a ti si te gustaría hablar con más personas
427.	Z - si
428.	E - y que te dijeran hola?
429.	Z - mjm
430.	E - ¿si te gustaría poder hablar con ellos?
431.	Z - si
432.	E - bueno, después
433.	Z - después, si

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.10

También podemos observar en la siguiente transcripción de una conversación con la aprendiz su interés por comunicarse con hablantes de la lengua meta y el rechazo que percibe por parte de hablantes nativos.

Cuadro 7.52 Transcripción del 6 de noviembre de 2000

402.	E.- Bueno ¿y te gustaría conversar con más personas...
403.	Z - mjm. (afirmando)
404.	E - que hablen español?
405.	Z - mjm.
406.	E - ¿Sí?
407.	Z - Mucha [muchas] bersonas [personas]
408.	E - No
409.	Z - está bien, está bien, hablan, ríen
410.	E - sonreir
411.	Z - sonreir [sonreir] o hola, mucha, al:: otros, no, más o menos
412.	E - sí, sí, sí
413.	Z - ¿SI? y está bien, otros no
414.	E - O sea no, no, no, no quieren hablar ellos. ¿Pero a ti sí te gusta?
415.	Z - Ni hola, ¿ehh? ni hola
416.	E - Ni hola
417.	Z - Ni hola, ni nada

*Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.10

En este aspecto podemos detectar que ella desea comunicarse y hacer uso de la lengua (con su incipiente competencia oral) pero aquí hay algo importante a resaltar, ella desea hablar con nativos, pero al mismo tiempo encuentra rechazo por parte de hablantes de la lengua meta. A lo que ella ha reflexionado con algo de indiferencia: “me hablan, les hablo; no me hablan, no les hablo”.

Como en muchas otras cosas, aprender una segunda lengua comporta múltiples dificultades y diversas situaciones favorables. En el caso de la aprendiz inmigrante, se encontró en ella interés y motivación por usar y conocer la L2 pero también gusto y satisfacción cuando la enseñante pedía aprender algunas palabras y frases de la lengua materna de la aprendiz, ella podía enseñar y transmitir su lengua. Esto comporta una relación de ida y vuelta, de contacto bidireccional, de acercamiento, situaciones que en procesos escolares “normales o tradicionales” son llevados a cabo posiblemente con menor frecuencia.

Con referencia a las actitudes, las actitudes de la aprendiz fueron buenas, ya que ella tenía una buena actitud hacia la lengua, los habitantes y el país. Podemos observar en la siguiente conversación la buena actitud de la aprendiz hacia los hablantes nativos.

Cuadro 7.53 Transcripción del 6 de noviembre de 2000

532	E - bueno, ¿y a ti te simpatiza la gente que vive por aquí, que vive aquí en España?
533.	Z - ¿Gente de quién? ¿De Marruecos?
534.	E - No, no, las personas de aquí de España
535.	Z - ¡Ah de Spania! [España]
536.	E - ¿Te simpatizan?
537.	Z - Si
538.	E - ¿te gustan?
539.	Z - Si

Ver anexo No. 1 de simbología de transcripciones y transcripción completa anexo No.10

Desde el paradigma de Freire, podemos concluir que la oralización de la L2 partió de temas significativos para la vida de la aprendiz en un contexto de diálogo, lo cual permitió que pudiera desarrollar su expresión oral, ya que era el objetivo inicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretendía también que la aprendiz fuera un sujeto crítico de su realidad como inmigrante, lo cual se logró.

7.6 Análisis interpretativo de las entrevistas con los profesores.

Con la finalidad de observar si las prácticas didácticas, utilizadas por otros enseñantes de castellano L2, coincidían o no con las actividades llevadas a cabo en el estudio que presentamos, se elaboraron unas entrevistas semi-dirigidas que se pasaron a cuatro enseñantes de castellano (Ver Anexo No.11). Otro de nuestros objetivos era detectar la problemática a la que se enfrentan los enseñantes cotidianamente en las aulas (existencia de materiales didácticos, bibliografía, etc.). También se pretendían detectar los problemas a los que se enfrentan los aprendices en sus lugares de residencia o en sus lugares de trabajo (asistencia por parte del alumnado, abandono de las clases, etc.) y compararlos con este estudio de caso.

Se realizó una entrevista a cuatro profesores de castellano. Una de las personas es una enseñante voluntaria. El resto aunque inició en un trabajo de voluntariado, en la actualidad perciben un salario y se dedican a tiempo completo a esta actividad.

Después de analizar las entrevistas realizadas a los enseñantes de castellano en las que, los entrevistados comentaron la problemática a la que se enfrentan, se concluyó lo siguiente:

- Uno de los problemas a los que más se enfrentan es que no hay suficientes materiales de apoyo, por lo que ellos, en algunas ocasiones, tienen que ir elaborando materiales de acuerdo con sus necesidades.
- También señalaron que la situación de inmersión en que viven los inmigrantes debería facilitar el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, la inmersión no es suficiente para aprender el idioma del país donde viven, ya que no pueden dedicar mucho tiempo al estudio porque trabajan y tienen muchas ocupaciones.
- Las mujeres inmigrantes, en general, tienen una vida social más cerrada que los hombres y no tienen oportunidad de interrelacionarse con los hablantes nativos. Sus contactos sociales pueden ser con algún vecino o cuando salen a realizar las compras. Sin embargo, la relación que pueden tener las mujeres que están trabajando, aunque tienen contacto con hablantes nativos, su desarrollo de la lengua es muy limitado, ya que muchas de ellas trabajan como empleadas domésticas y las posibilidades de relacionarse con hablantes nativos son escasas.
- El centro de aprendizaje representa para muchos aprendices inmigrantes un centro de socialización ya que el enseñante de castellano es la persona del país de la lengua meta, con la cual pueden practicar la lengua, ya que durante todo el día no pueden hacerlo porque trabajan, en ocasiones, con gente de su mismo país, lo cual les impide hablar con hablantes nativos.
- Detrás de los programas y manuales de alfabetización hay ideas que contienen prejuicios hacia los inmigrantes y pueden ser contraproducentes. Por ejemplo, en programas para mujeres se incluye la higiene como un tema clave como si se estuviera pensando que no se

lavan. Otro tema es la preparación de alimentos como si esas mujeres no hubieran cocinado jamás.

- Los contenidos escolares-alfabetizadores que se trabajen con los inmigrantes deben partir de sus necesidades. Se deben trabajar contenidos o cosas que son significativas para el aprendiz, como por ejemplo, la formación ocupacional ya que es un tema que interesa muchísimo. En el caso de las mujeres inmigrantes, han solicitado ver el vocabulario básico de los instrumentos que se utilizan en las casas. El carné de conducir sigue siendo un tema de interés.
- Los objetivos de enseñanza del maestro muchas veces no coinciden con los de los alumnos. El maestro tiene que ser lo suficientemente flexible como para poder darse cuenta cuando los objetivos no funcionan y modificarlos.
- La gran mayoría de la gente que emigra del norte de África es analfabeta.
- Las clases que dedican a los inmigrantes son dos días a la semana y no son suficientes.
- Uno de los mayores intereses de los inmigrantes es encontrar un trabajo, por lo que los aprendices en cuanto encuentran un trabajo suspenden las clases de castellano.
- Aunque las recomendaciones de muchos voluntarios es: *vosotros al salir tenéis que juntaros con gente de aquí*, es casi imposible ya que existen escasas relaciones entre nativos e inmigrantes.

7.6.1 Problemática presentada por los profesores de castellano

En el siguiente cuadro se pueden apreciar las similitudes en cuanto a la problemática presentada por los entrevistados y el presente estudio de caso.

	PROBLEMATICA	Estudio de caso	Entrevistados
1.	Carencia de materiales de apoyo	si	si
2.	Falta de interés por la L2	no	si
3.	Vida social de las mujeres inmigrantes se limita a la familia	si	si
4.	No existen relaciones entre nativos e inmigrantes	si	si
5.	Contenidos escolares no parten de las necesidades de los aprendices	si	no
6.	Existe analfabetismo	si	si
7.	Clases insuficientes	si	si
8.	Deserción escolar	si	si

1.- Carencia de materiales de apoyo

“No hay material adecuado para personas que tienen dificultades sobre todo que no están alfabetizados en ninguna lengua occidental”.

Anexo No. 14

Los entrevistados coincidieron con la investigadora en que uno de los problemas a los que se enfrentaron fue el que no había suficientes materiales de trabajo para brindar apoyo a los aprendices adultos a los cuales atendían.

2.- Falta de interés por la L2

“Parece que tendría que ser su primordial interés el aprender el idioma del país donde están para poderse comunicar y en cambio, su primordial interés es trabajar y ganar dinero”

Anexo 13

Aunque pareciera que no hay interés por parte de los inmigrantes en aprender el idioma del país donde residen, lo cierto es que su objetivo principal es buscar un empleo que les permita subsistir y cuando logran su objetivo principal dejan las clases de castellano o bien no practican mucho sus conocimientos de la L2 porque trabajan y tienen muchas ocupaciones. En este sentido la aprendiz de este estudio de caso no presenta este problema, ya que sí estaba interesada en aprender la L2, gracias a lo cual el aprendizaje logró realizarse.

3.- La vida social de las mujeres inmigrantes se limita a la familia.

...Pero claro llevan las mujeres una vida más cerrada, no salen más que a comprar o con algún vecino pero no tienen una relación como pueden tener las que están trabajando.

Anexo 13

La vida social de las mujeres inmigrantes se limita solamente a sus familiares, por lo que éste es otro de los problemas al que se enfrentan los enseñantes, ya que los aprendices no pueden poner en práctica sus conocimientos o avances de la L2. El presente estudio de caso presentaba la misma problemática con la aprendiz.

4.- Existe poca relación entre nativos e inmigrantes

Los chicos por ejemplo, la gran mayoría no trabaja, claro hablan en castellano aquí, pero el ratito que están aquí en la clase, después ellos se juntan y hablan, los chicos por ejemplo en árabe, claro, es muy difícil. Aquí hay muchos voluntarios que les dicen: vosotros al salir tenéis que juntaros con gente de aquí. ¿Cómo? ¿Cómo? Es difícil, es difícil.

Anexo No. 15

Los inmigrantes no tienen muchas oportunidades de interrelacionarse con los hablantes nativos ya que sus contactos sociales pueden ser con vecinos o familiares de sus países de origen. Como ya hemos dicho más arriba, las mujeres inmigrantes que están trabajando tienen poca relación con hablantes nativos ya que por lo general se les contrata como empleadas domésticas o bien los hombres no pueden poner en práctica sus conocimientos o avances de la L2 porque trabajan, en ocasiones, con gente de su mismo país, lo cual les impide hablar con hablantes nativos.

Por lo tanto, el centro de aprendizaje representa para muchos aprendices inmigrantes un centro de socialización ya que el enseñante de castellano es en ocasiones la única persona hablante nativa, con la cual pueden practicar la lengua. En este sentido, la aprendiza del presente estudio de caso, manifestaba que la enseñante era una de las pocas personas hablantes nativas con las cuales ella interrelacionaba.

5.- Los contenidos escolares no parten de las necesidades de los aprendices

¿que lenguaje es el que tu necesitas para moverte? Necesito el lenguaje para moverme en temas de salud, porque este es lenguaje, esta es la construcción de este lenguaje, a partir de aquí tenemos que aprender el lenguaje, no a partir de cuestiones abstractas que no me sirven y por tanto tienen que ser muy comunicativo, el enfoque tiene que ser muy, muy comunicativo.

Anexo No. 14

Otro problema que los enseñantes de castellano reportan es que los pocos materiales que existían para la enseñanza de la L2 no partían de las necesidades de los aprendices.

Manifiestan los entrevistados que detrás de los programas y manuales de alfabetización “hay ideas que contienen prejuicios hacia los inmigrantes y pueden ser contraproducentes”. La enseñante del presente estudio de caso no utilizaba un manual por lo que tuvo que crear su plan de trabajo y sus materiales partiendo de las necesidades de la aprendiz.

6.- Existe analfabetismo

Muchos analfabetas, pero empieza a llegar también entre los chicos, sobre todo los chicos marroquíes, gente con una carrera terminada o media carrera, una diplomatura. Empiezan a llegar, pero muchos analfabetas ¿eh? La gran mayoría analfabeta.

Anexo No. 15

Otra de las problemáticas presentadas por los entrevistados es que una gran parte de aprendices adultos son analfabetos en su lengua materna.

La investigadora también se encontró ante esta problemática con la aprendiza, por tal motivo tuvo que iniciar el proceso de enseñanza con la oralización de una L2.

7.- Clases insuficientes

“Pues claro, una o dos horas a la semana.... aunque estén inmersos en el país del idioma, para muchos no es suficiente”.

Anexo No. 13

Para los enseñantes que fueron entrevistados, la poca frecuencia de las clases es otro problema, ya que dos clases a la semana es tiempo insuficiente para el aprendizaje de una L2.

A la aprendiza también se le ofreció en un principio una clase semanal de castellano, pero a ella le pareció insuficiente y solicitó que se le brindara una clase más, y al poco tiempo pidió otra clase más dando por resultado tres clases semanales de hora y media.

8.- Deserción escolar

Claro que algunos han dejado la escuela evidentemente cuando han conseguido lo que necesitaban, que si era el carné de conducir, pues el carné de conducir...

Anexo No. 16

Otra problemática a la que se enfrentan los enseñantes entrevistados es que los aprendices inmigrantes en cuanto encuentran un empleo suspenden las clases de castellano. Uno de los mayores intereses de los inmigrantes cuando han decidido emigrar de sus países de origen es buscar un trabajo, por lo que en cuanto encuentran un trabajo desertan de las clases de la L2.

En este estudio de caso no había una deserción propiamente dicha, pero si una suspensión de clases por parte de la aprendiz ya que se le iban presentando problemas familiares o bien problemas de salud de su familia. Con esto confirmamos una vez más que el aprendizaje en los adultos se retarda debido a que se presentan situaciones que son propias de los adultos.

7.6.2 Factores que, según los profesores entrevistados, dificultan el aprendizaje de una segunda lengua

Las principales variables que limitan, retardan, aparcan y a veces cancelan el aprendizaje de los inmigrantes, según los profesores entrevistados, serían las siguientes:

- **No estar alfabetizado en la lengua materna**

Es más fácil enseñar a hablar, leer y escribir una segunda lengua a un adulto que ya está alfabetizado en su lengua materna. No estar alfabetizado limita y hace que el proceso de aprendizaje sea más lento, que haya que considerar acciones y actividades para iniciar un doble trabajo: alfabetizar y aprender una segunda lengua.

- **Limitaciones propias de la condición de inmigrantes**

Los inmigrantes viven una multiplicidad de adversidades y obstáculos, aparte de aprender una L2: falta de papeles que regularicen su residencia, su trabajo, problemas de agrupación familiar, trabajos precarios e indignos, y en este caso los prejuicios y racismo que enfrentan los marroquíes en España y que dificultan la hospitalidad y acogida.

Todo ello hace que asistir a un centro a aprender una L2 no sea, en muchos casos, una prioridad a la que los inmigrantes destinen la mayor parte del tiempo y energías. Tener y conservar un empleo, una vivienda y alimentos es más básico para ellos que ir a la escuela.

CONCLUSIONES

El objeto de estudio de este trabajo era favorecer el aprendizaje de una segunda lengua en adultos inmigrantes, es decir, cómo y qué necesitamos para concretar en la práctica docente una didáctica comprometida con los inmigrantes.

Los objetivos iniciales de esta investigación eran analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por una mujer inmigrante marroquí en diferentes etapas, analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora, así como los efectos de la didáctica de la hospitalidad en el sujeto de estudio.

1.- Los resultados de este trabajo con respecto a la primer pregunta de investigación planteada sobre el tipo de estrategias que favorecen el aprendizaje de una segunda lengua en una mujer adulta inmigrante analfabeta en su lengua materna demostraron que, el sujeto de estudio utilizó varias estrategias de aprendizaje, las cuales le permitieron que desarrollara una mejor fluidez en la segunda lengua.

Las estrategias que fueron utilizadas con mayor frecuencia por la aprendiza en el grupo de las estrategias metacognitivas fueron el de autocontrol y el de autoevaluación; en el de estrategias cognitivas, el de la repetición y el de recombinação y en el de estrategias sociales fue el de petición de clarificación. Las cinco estrategias se presentan de manera constante en los tres momentos. Esto se explica de acuerdo a estudios de Abraham y Vann (1987), a que cuando utilizan la estrategia de petición de clarificación-verificación lo que desean los aprendices es comunicarse con el entrevistador.

Chamot (1987), revela que en uno de sus estudios, una de las estrategias más utilizada por los aprendices de nivel inicial y de nivel intermedio, es el uso de la

repetición, ya que el uso de esta estrategia de aprendizaje requiere menos actividad mental que otro tipo de estrategia.

2.- Con respecto a la segunda pregunta de investigación, la cual se refiere a las estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de una segunda lengua en la aprendiza.

La profesora recurrió a varias estrategias de enseñanza entre las cuales se pueden observar, de acuerdo a las clasificaciones de los diferentes autores, las estrategias co-instruccionales, el uso de las ilustraciones (Díaz Barriga y Hernández ,1999); de las instructivas-metacognitivas, el uso del monitoreo; de las cognitivas instruccionales, el uso de la repetición y la clarificación (Prokop, 2000); y de las instructivas, el uso de las preguntas (Salaberri, 2002).

Desde la perspectiva del análisis conversacional se pudo apreciar que el aprendizaje de la L2 de la aprendiza estuvo basado en la negociación del significado. Para ello la profesora recurrió al uso de las preguntas en cada una de las clases, a la reformulación y a la preformulación.

Desde la perspectiva del enfoque humanístico, la enseñante tomo en consideración varias características para la enseñanza de la L2, entre las cuales podemos destacar:

- *Hacer que el tema sea relevante para el alumno*
- *Estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno*
- *Implicar los sentimientos y las emociones*

Las costumbres y valores culturales de la aprendiza, fueron temas generadores para desarrollar la expresión oral, que era el objetivo inicial de la investigación. La profesora al desconocer la cultura y la lengua materna de la aprendiza, hacía que ésta se esforzara por explicar aspectos de su cultura.

En el análisis de las transcripciones, se pudo apreciar como la profesora recurría al uso constante de las preguntas, a la reformulación y a la preformulación como estrategias facilitadoras de aprendizaje.

3.- También queríamos constatar si la Didáctica de la hospitalidad que se proponía en esta investigación tenía efectos positivos en la adquisición de la L2.

Los resultados de esta investigación demostraron que la didáctica de la hospitalidad, desarrollada por la profesora con la aprendiza, facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, lo cual le dio mayor autonomía a la aprendiza. La empatía, factor importante en la didáctica de la hospitalidad, que sentía la enseñante hacia la aprendiza, jugó un papel importante, ya que esto permitió que la maestra buscara mejores formas de enseñanza para acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para hacer uso de la Didáctica de la Hospitalidad la profesora tomó en consideración los siguientes elementos:

- Se atiende las necesidades y demandas de los aprendices
- Se da una enseñanza cara-cara, ya sea individual o en pequeños grupos.
- Se toma en consideración al alumno como la clave principal.
- Se identifica y se siguen las lógicas, tiempos y espacios de sus procesos de aprendizaje.
- Se interesa y se aprecia la cultura del inmigrante-aprendiz.
- Pensada desde las necesidades de comunicación del inmigrante.
- No hay programación previa, se parte más bien de las necesidades del aprendiz.
- Se rompen juicios y prejuicios en torno a los inmigrantes.

- Se destina tiempo y creatividad en beneficio del inmigrante, reflexionando sobre los usos que hace de la segunda lengua.
- Se crea un ambiente de convivencia y de utilización de medios y recursos disponibles para el aprendizaje del inmigrante.
- Se conoce y combate los efectos, las formas, modos y medios de exclusión, segregación, marginación, xenofobia, racismo, etc. que sufre un inmigrante

Otros resultados de la investigación.

a) La entrevista realizada a la aprendiz señala que:

- La vinculación edad y aprendizaje de una L2 resultan bastante perjudiciales o perniciosas para que el adulto aprenda una segunda lengua, debido a que un adulto está más sujeto/controlado por las actividades que demandan su papel y función en una familia, por sus actividades de supervivencia, por las regulaciones sociales y en definitiva por el factor tiempo.
- La cultura y características de la aprendiz, le mantienen más aislada, “marginada” en el lugar donde vive, si sale es a buscar lo que necesita (antes de aprender castellano salía sólo el marido o los hijos y le llevaban lo que necesitaba a casa), ahora ella tiene más oportunidades de oír y de usar el castellano con más personas del lugar donde vive, o bien trata de buscar oportunidades con las madres de familia de los compañeros de su hijo, aunque en algunas ocasiones éstas le niegan la oportunidad de interactuar con ellas.
- Se han incorporado algunas tradiciones del país de acogida a través de los hijos en edad escolar.
- La aprendiz está motivada para aprender castellano y tiene actitudes favorables hacia la lengua.

b) Los profesores de castellano entrevistados coincidieron en que:

- Las mujeres inmigrantes tienen una vida social más cerrada y no tienen oportunidad de interrelacionar con los hablantes nativos. Sus contactos sociales pueden ser con algún vecino o sólo salen a realizar las compras. Sin embargo, la relación que pueden tener las mujeres que están trabajando, aunque tienen contacto con hablantes nativos, su desarrollo de la lengua es muy limitado, ya que muchas de ellas tienen trabajos de empleadas domésticas.
- La escuela representa para muchos aprendices inmigrantes un centro de socialización ya que el enseñante de castellano es la persona del país de la lengua meta, con la cual pueden practicar la lengua, ya que durante todo el día no pueden hacerlo porque trabajan, en ocasiones, con gente de su mismo país, lo cual les impide hablar con hablantes nativos.
- Detrás de los programas de enseñanza de una segunda lengua hay ideas muy prejuiciosas y contraproducentes hacia los inmigrantes.
- Los contenidos que se deben trabajar con los aprendices inmigrantes, deben de partir de sus necesidades y ser significativos, como por ejemplo, el uso del carné de conducir.
- No hay suficientes materiales de apoyo, por lo que ellos en algunas ocasiones tienen que ir elaborando de acuerdo a sus necesidades.

Las grabaciones aún pueden brindar múltiple información para continuar otros temas o apartados de trabajos que vayan en la línea de rescatar experiencias de relación en las que medie el aprendizaje de segundas lenguas.

Posibles aportes

Es importante brindar aportes a la didáctica de segundas lenguas, desde la perspectiva de un inmigrante en situación de inmersión. En general y tradicionalmente la enseñanza (no sólo de segundas lenguas) se imparte sin considerar las necesidades, demandas, deseos, sentimientos y problemas de los aprendices.

Por lo general, la relación entre profesor y alumno (de enseñanza-aprendizaje), en la didáctica oficial, es unidireccional y muchas veces impuesta y dentro del marco y normas tanto institucionales, como curriculares; en esta experiencia buscamos brindar una visión, un cambio de sentido en esta relación, afirmando que antes de ser didáctica o pedagógica es humana, es decir, debe ser de empatía, de hospitalidad.

Por otra parte en esta investigación, se ha revisado no sólo el estado de la cuestión, en torno a la enseñanza de segundas lenguas dirigidas a inmigrantes, sino, particularmente, se ha brindado un punto de vista, sobre la enseñanza de segundas lenguas en situación de inmersión.

Es fundamental recuperar la idea de que quien aprende es el alumno y que finalmente el profesor le acompaña en este proceso, sin imposición, sin dominación, sin pervertir la relación humana. Esta experiencia concreta de atención a inmigrantes, desde la perspectiva del mismo inmigrante y dentro de una relación extranjero - a - inmigrante, brinda esta oportunidad de replantear las relaciones humanas (relación dialógica, siguiendo a Freire) en y desde la educación, haciendo una propuesta concreta que es la Didáctica de la hospitalidad y la empatía.

Limitaciones del presente trabajo.

✓ **Con respecto a la investigación:**

- ❖ Una de las limitaciones del presente trabajo es que se realizó con un solo sujeto de estudio. Sería interesante hacer un estudio más amplio con un grupo de aprendices inmigrantes, utilizando la Didáctica de la hospitalidad, para verificar si esa propuesta didáctica es idónea.

✓ **Con respecto a la aprendiza:**

- ❖ **Actividades familiares.** La aprendiza destinaba una cantidad muy considerable de tiempo a actividades, responsabilidades y faenas familiares, a compromisos familiares con hablantes de su lengua materna que le dificultaban y retardaban el aprendizaje de la L2.
- ❖ **Escasez de material didáctico.** No se encontró material didáctico para la enseñanza de segundas lenguas por lo que se tuvo que hacer uso de recursos que no estaban diseñados para brindar clases de castellano a aprendices. Los materiales utilizados para tal propósito fueron múltiples y variados; desde un folleto o tríptico de propaganda de ofertas y productos alimenticios, hasta revistas turísticas de Marruecos, de México. Lectura de recetas médicas, marcación de números telefónicos de familiares, solicitud de medicamento en la farmacia, etc. monedas, reloj y todo aquello que interesó o llamó la atención de la aprendiza en los diferentes textos, contextos y lugares de encuentro: en las tiendas, en el mercado, en la calle, en su casa o en la casa de la profesora.

Recomendaciones y posteriores líneas de investigación

- Identificar actitudes y motivaciones, que en situación de inmersión favorecen o dificultan el aprendizaje de una L2.
- Analizar las situaciones y condiciones que favorecen la continuidad de experiencias de enseñanza-aprendizaje de la L2 para facilitar el desarrollo de vida digna a los inmigrantes.
- Analizar las propuestas de enseñanza-aprendizaje de una L2 que se aplican a inmigrantes y que pueden favorecer la exclusión y marginación social.

Pensar la didáctica desde la alteridad es una tarea que aún está por hacer.

Consideramos que este proceso de enseñanza-aprendizaje no debe parar en reivindicaciones pragmatistas, debe ir más allá, no debe caer en la docilidad, ni en la adaptación a aspiraciones inmediatistas. Problematizar la vida, los aparentes logros, las reivindicaciones, para evitar soluciones paliativas y engañosas es algo que la pedagogía y la didáctica en una experiencia de relación cara a cara deben recuperar.

En general consideramos que los enseñantes de lenguas debemos, por ética y por compromiso, esforzarnos por conocer la cultura, llámese costumbres, tradiciones, formas de comportamiento, etc. de los colectivos que conviven en el país para brindar una mejor enseñanza de la lengua meta y con esto una mejor acogida, ya que como afirman Oliveras y Manrubia (2003) en su estudio, los enseñantes debemos cambiar los métodos clásicos y tradicionales por otros tales como la enseñanza de las habilidades de expresión oral, comprensión oral, etc., que les permitan a los inmigrantes aprender a funcionar en la nueva sociedad y en el entorno en el que viven.

También como lo proponen los mismos autores, debemos trabajar con metodologías que se basen en la flexibilidad de los contenidos de aprendizaje, ya que uno de los problemas en la educación de los adultos es la irregularidad en la asistencia a clases. Se deben organizar grupos de acogida, con la intención de enseñar habilidades lingüísticas básicas para poder acceder después a niveles más avanzados.

El compromiso de los enseñantes con la nueva sociedad que se está formando, como dice Sablonier y Cambra (2003), es contribuir desde nuestro campo profesional a la lucha contra la marginación de los colectivos inmigrantes mediante una renovación en el campo de la enseñanza de las lenguas de acogida.

Aprender una L2, es adquirir voz y palabra para la acción de luchar por una vida digna. No hay pasividad nunca en un inmigrante, hay construcción permanente de pautas de acción.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, R. G. Y Vann, R. J. (1987) «Strategies of two language learners: a case study» en Wenden, A.y J. Rubin *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

Alvarez-Gayou J., J. (2005): *Cómo hacer Investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Editorial Paidós

Appel, R. Y P. Muysken (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Arnal, J.; Del Rincon, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa*. México: Trillas

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y LLeras, J. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Graò

Aznar, S., M. S. Buesa, M. R. Terradellas (1998): *Primer Simposi: Llengua, Educació i immigració*. Universitat de Girona., Institut de Ciències de la Educació. España.

Bange, P. (1983) Points de vue sur L'analyse conversationnelle en DRLAV 29:1-28

Backmann, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language testing*. Oxford University Press, Oxford.

Backmann, L. y A. Palmer (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.

Bartolomé, M. (1992) Investigación cualitativa en educación ¿comprender o transformar? en *Revista Investigación Educativa No.20*, 2º semestre, 1992

Bernaus, M. (2004) La adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Salaberri, M.S. et al. *Aspectos didácticos de Inglés.9* Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza

Bialystock, E. (1978): A theoretical model of second language learning. *Language Learning*. 28: 69-84

Brown, H. Douglas (1994): *Principles of language learning and teaching*. USA: Prentice Hall Regents

Bruner, J. (1960): *The process of Education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press

Bruner, J. (1996): *The culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Cambra, M. (1992) *Canvis de llengua i discurs a classe de frances llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

Cambra, M. (1998) El discurso en el aula. en Mendoza, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE. UB, Horsori.

Cambra i Giné, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris

Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy en J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.) *Language and communication*. Londres: Longman, pp. 2-27

Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, pp. 1-47

Carbonell, F. (1997): *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Editorial Alta Fulla

Carroll, J.B.(1981) Conscious and automatic processes in language learning. *Canadian Modern Language Review* 37,462-74.

Cazden, C. B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós, S.A.

Chamot, A. U. (1987): «The learning strategies of ESL students» en Wenden, A.y J. Rubin. *Learner strategies in language learning*. London. Prentice Hall International.

Cohen, A.D. (1987): «Studying learner strategies: How we get the information» en Wenden, A. y J. Rubin. *Learner strategies in language learning*. NJ: Prentice-Hall.

Coll, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza en C.Coll, J.

Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza

Crystal, D. (2001) *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.

Cooper, D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor

Curran, Ch. (1972): *Counseling-Learning: A Whole person Model for Education*. New York: Grune & Stratton

Curtis R.V. y Reigeluth, C.N. (1984): The use of analogies in written text. *Instructional Science*, 13, 99-117

Dansereu, D.F. (1985): Learning strategy research en J.W. Segal, S.E. Chipman y R. Glaser (eds.) *Thinking and learning skills*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum

Di Pietro, R. (1987): *Strategic Interaction: Language Learning through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press

Díaz Barriga Arceo, F. y G. Hernández R. (1999): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga Arceo, F. y G. Hernández R. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Duchastel, P. y Waller, R. (1979): Pictorial illustration in instructional texts. *Educational Technology*, 20-25

Ehrman, M. (1990): *The role of the personality type in adult language learning: an ongoing investigation* in Parry and Stanfield (eds.)

Ellis, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon

Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell: Oxford

Ellis, R. (2000): *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press

Flavell John H. y Wellman Henry M. (1977): «Metamemory» en Kail, Robert V. y Hagen John W. *Perspectives on the Development of memory and Cognition*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fernández, A. (2001): «Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia» en *Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: Las actitudes lingüísticas*. Editorial Graó. No. 26 Año VIII, enero 2001. Pág. 17-28

Feuerstein, R. (1979): *Instrumental Enrichment. An intervention program for Cognitive Modifiability*. Glenview, Illinois: Scott Foresman

Feuerstein, R. (1980): *Learning potencial Assesment Device*. Glenview, Illinois: Scott Foresman

Flecha, R. (1997): Las nuevas desigualdades educativas. en *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Piados Educador.

Freire, P. (1988): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores, 39ª edición.

Freire, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores, 28ª edición.

Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Freire P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Paidós

Galeano, E. (1999): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. España: Editorial Siglo XXI.

García M., J.A (1990): Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza

García Madruga, J.A., Martín, J.I., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI

Gardner R. C. y Lambert W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. USA.: Newbury House Publishers.

Gardner R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning*. Londres: E. Arnold

Gardner R. y Alexander, P.A. (1989): Metacognition: answered and unanswered. *Educational Psychologist*, 24,2, 143-158

Gardner R., Tremblay y Masgoret, A. (1997): Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal* 81, 344-362

Gattegno, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in schools: the silent way*. New York: Educational Solutions.

Gass, S. y Varonis, E.M. (1994) Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283-302

Genesee, F. (1976): «The role of intelligence in second language learning». *Language Learning*. Vol. 26 No. 2

Guash, O. y Milán, M. (1999) De cómo hablando para escribir se aprende la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20: 50-60

Hartley, J. (1985) *Designing instructional text*. Nueva York: N.P.C.

Hartley, J. y Davis, K. (1976) Notetaking: A Critical Review in *Programmed learning and Educational Technology* 15, 207-224

Hatch, E. (1978): *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House

Howatt, A.P.R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Hymes, D. H. (1972) "Models of the interaction of language and social life", en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Basil Blackwell, 35-71.

Jones, B. F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S. y Carr, E. G. (1987): *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículo Development

Kleinmann, H. (1977): «Avoidance behavior in adult second language acquisition» . *Language Learning*, 27: 93-107

Krashen, S. (1978): Individual variation in the use of monitor in Ritchie, W. (eds.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press

Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon

Krashen, S. (1982): *Principle and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon

Krashen, S. y T. Terrel (1984): *The Natural Method: Language Acquisition in the classroom*. Pergamon: Oxford

Krashen, S. (1992) El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2 en Liceras, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Gráficas Rogar, S. A.

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman

Knoll, M. K. (1987): Foreward. En Jones, B. F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S. y Carr, E. G. (1987): *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículo Development

Lambert, W. E. (1982): «Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo». en *Revista de Occidente*. No. 10 y 11. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos.

Levelt, W.J.M. (1989) *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MA, The Mit Press.

Lightbrown, P. y N. Spada (1998): *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.

López, A. y J. Colomer. Els immigrants i l'aprenentatge de les llengües. en *Primer Simposi: Llengua, Educació i immigració*. Universitat de Girona., Institut de Ciències de la Educació. ESPAÑA, 1998

Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.

Luzón, M. J. y J. F. Coll (1997): «Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje» en Villanueva M.L. y I. Navarro. *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Maalouf , A.(2003): *León el africano*. Madrid: Alianza Editorial

Maslow, A. H. (1970): *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row

Mayor, Juan y Aurora Suengas (1993): *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. España: Editorial Síntesis, S.A.

McCormick, B. y Jo Sue Whisler (2000): *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. España: Ediciones Paidós.

McKernan, J. (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Mayer, R.E. (1984): Aids To text comprensión. *Educational Psychologist*, 19 (1), 30-42

Melich, J. C. (2001) *Responder del otro*. España: Editorial Síntesis

Monereo, C. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Graó.

Moreno, J.C. (2001): «Asombróse un portugués... prejuicios lingüísticos y educación» en *Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: Las actitudes lingüísticas*. Editorial Graó. No. 26 Año VIII, enero 2001. Pág. 9-16

Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Newbury House. Cambridge, Mass

Naiman, N.M. Frölich, H.H. Stern and A. Todesco (1996): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nisbet, J. y J. Shucksmith (1987): *Estrategias de Aprendizaje*. España: Santillana.

Noguerol, A. (1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca

Nussbaum, L. (1991) La lengua maternal en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Año 2 No. 4 Julio-dic. 1991 pp. 36-47

Nussbaum, L. (1999) La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 20:9-17

Nussbaum, L. (1999) Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangere. *Languages* 134, 35-50

Nunan, D. (1989): *Understanding language classrooms a guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.

Nunan, D. (2001): *Research methods in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.

Oliveras, J. y J. Manrubia. L'ensenyament de llengues (català i castellà) al centre d'autoformació de adults de Palau de Mar: un camí cap a l'aprenentatge en la diversitat.

O'Malley, J. M. y A. Uhl Chamot (1999): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. U.S.A.: Cambridge University.

Oxford, R., y Nyikos, M. (1989): Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, No. 73 (2)

Oxford, R. L. (1990): *Language learning Strategies. What every teacher should know*. U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (1999): *Strategy research compendium: Language Learning Strategies in the context of autonomy*. New York: Teachers College

Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2004): *Modelos de Investigación cualitativa*. Madrid: Narcea

Piaget, J. (1966): *Psychologie et épistémologie génétiques*. Paris : Durlod

Piaget, J. (1972): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar

Piaget, J. (1974): *El estructuralismo*. Barcelona: Oikos-Tau

Pla, L. (1997) El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del inglés en L. Pla, I. Vilá, R. Ribé y N. Vidal. *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona Ed. Horsori

PNUD (1998) *Informe sobre el desarrollo humano 1998*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.

PNUD (1999): *Informe sobre el desarrollo humano 1999*. Madrid: Mundi-Prensa Libros.

Prokop, M. (2000): Patterns of teaching strategies in successful language instruction en Helbig, B., K. Klepping & F.G.Kongs (eds.) *Sprachlehrforschung im Wandel* Tübingen, Stauffenburg.

Pozo M., J. I. (1989): «Adquisición de estrategias de aprendizaje» en *Cuadernos de Pedagogía*. No.175

Quiroz, M.E. (2003): *Hacia una didáctica de la investigación*. México: Ediciones Castillo

Reid, J. (1987): The Learning Style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21: 87-111

Requejo, A. (2000) Conocer para transformar en *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 Años*. Pags. 132-141

Reyes, E. (2002). *Inmigración y lenguaje. Para una didáctica de acogida y hospitalidad*. Madrid: Cáritas.

Rickards, J.I. y Denner, P.R. (1978): Inserted questions as aids to reading texts. *Instructional Science*, 13, 99-117

Rickards, J. P. (1980): Note taking, inserted questions and organizers in text: Research conclusions and educational implications. *Educational Technology*, 20 (6), 5-11

Richards, J.C. y J. Platt (1997): *Diccionario de Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. España: Editorial Ariel, S.A.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Cambridge.

Rubin, J. (1975): «What the good language learner can teach us». *TESOL Quarterly*. Vol. 9, No. 1 . Pág. 41-51.

Rogers, C. (1969): *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill

Rubin, J. (1981): «The study of cognitive processes in second language learner». *Applied linguistics*. Vol. 11, No. 2 . Pág. 117-131.

Rubin, J. y Thompson I. (1994): *How to be a more successful language learner. Toward learner autonomy*. USA: Heinle & Heinle Publishers.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.

Sablonier, M. y M. Cambra (2003) Un estudi etnogràfic sobre un grup de nens durant l'experiència d'aprenentatge de les llengües d'acollida En Perera, J.; Nussbaum, L. ; Milian, M. (eds.). *Educació lingüística en situacions multiculturals i Multilingües*". Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, p. 257-258

Salaberri, Ma. S. (1999): *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.

Salaberri, Ma. S. (2002) *La lengua: vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid

Sánchez, R. (1982): «La población hispano-hablante en Estados Unidos» en *Revista de occidente. El bilingüismo: problemática y realidad*, No 10 y 11, Madrid.

Sánchez Miguel, E., Rosales, J., Cañedo, I. y Conde, P. (1994): El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y novatos. *Infancia y aprendizaje*. 67-68, 51-74

Sandín Esteban, M.P. (2003): *Investigación Cualitativa en educación*. España: Mc Graw Hill

Schmidt, R. (1990) The role of conciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*. 11, 2:17-46

Schmidt, R. (1995): *Attention and awerness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii

Schumann, J. (1978) "The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition". *Language Learning*, 28: 367-379.

Schumman, J. (1978 b) *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

Schumannn, J. (1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal for Multilingual and Multicultural Development* 7: 379-392

Schumann, J. (1992) La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización en Licerias, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Gráficas Rogar, S. A.

Shuell, T. (1988): The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.

Skinner, B.F. (1957): *Verbal Behaviour*. New York: Appleton

Smith, D. (1972): Some implications for the social status of pidgin languages. En Smith, D. y Shuy, R. *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Solé, C. y S. Parella (2001): La inserción de los inmigrantes en el mercado de trabajo. El caso español en *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. España: Anthropos

Tardif, J. (1997) *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Éditions Logiques

Tarone, E. 1980. "Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage" *Language Learning* 30:417-31

Tusón, A. (1997) *Análisis de la conversación*. España: Editorial Ariel.

UNESCO. *La educación de adultos en un mundo en vías de polarización*. Educación para todos. Situación y tendencias 1997. Francia: UNESCO

UNESCO. *Informe Anual de la UNESCO 1997*

Van Patten, B. (1996): *Input processing and Second language Acquisition*. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing

Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman

Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, Mass. MIT Press

Vilà, I. (1989): La metodología en la enseñanza de Segundas Lenguas y el enfoque comunicativo en Comunicación, *Lenguaje y Educación No.2*

Vilà, M. Y U. Ruíz B. (2001): «Llengües, ètnies i cultures a l'ensenyament» en *Articles de Didàctica de la Llengua y de la Literatura*. No.23. pág. 5-8

Villanueva, M.L. (1997): Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas en Villanueva, M.L y I. Navarro. *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Wellman, H. (1977): Preschoolers' Understanding of Memory relevant variables. *Child Development*, 48, 1720-1723

Wenden, A.L. (1983): Literature Review: the process of intervention. *Language Learning*. 33: 103-21

Wenden, A.L. (1986): «What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts». *Applied linguistics*. Vol. 7, No. 2 . Pág. 186-205.

Wenden, A. y J. Rubin (1987): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

West, Ch. K., Farmer, J.A. y Wolff, P.M. (1991): *Instructional design. Implication from cognitive science*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

Willis, J.(1996): *A framework for Task-based learning*. London: Longman

Williams, M. y R. L. Burden (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Winitz, H. (1981): Native Language and Foreign Language Acquisition. *Annals of the New York Academic of Sciences*, 379.

Woods, P. (1997): *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. España: Paidós.

Wellman, H. ,Yussen, S. R. y Bird, J. E. (1979): The development of metacognitive awareness in memory , communication and attention en *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 300-313

Yin, R. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*. USA: Sage Publications.

Páginas Web

<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>

<http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/roldelprof.htm#2>

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html>

<http://www.ugr.es/~ftsaez/enlaces.htm>

<http://www.humnet.ucla.edu/humnet/al/schumann.html>

<http://www.salinascbet.org/pages/casa.htm>

<http://www.eluniversal.com/1998/06/03/03108CC.shtml>

<http://www.humnet.ucla.edu/humnet/linguistics/people/grads/macswan/Legge.htm>

<http://oneration.org/legge.html>

<http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=125>

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/vitoria.htm>

http://www.unescoeh.org/unescoeh/informelenguasdelmundo/Informe_lenguas.html

http://www.rapidimmigration.com/spanish/3_esp_immigration_history.html#declaration

<http://www.mec.es/adultos/unesco4.html>

<http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/roldelprof.htm#2>

<http://www.antorcha.org/hemer/inmigr-2.htm>

Bibliografía

<http://www.ugt.es/inmigracion/mujerinmi.htm>

<http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/44oliveras.pdf>

ANEXOS

Anexo No. 1

Símbolos utilizados en las transcripciones

E	enseñante
Z	aprendiza
<i>Cursiva</i>	palabra en otra lengua
¿?	entonación interrogativa
¡?	entonación exclamativa
/	entonación ascendente
\	entonación descendente
	pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga
MAYUS	mayor énfasis
::	alargamiento de un sonido
=....=	
=....=	solapamiento en dos turnos
[]	comentarios o traducciones de fragmentos [risas].
XXX	fragmentos incomprensibles
{ (F) texto }	intensidad fuerte
{ (P) texto }	intensidad piano
{ (A) texto }	tono alto
{ (B) texto }	tono bajo
1	las líneas se enumeran a la izquierda de cada turno

Anexo No. 2

Fecha

26 de abril del 2000

Participantes

Z.- aprendiz

E.- enseñante

Contexto

Oficina de Cáritas

1. E. - Bueno, entonces ¿vamos de compras, no?
2. Z. - si,
3. E. - ¿sí?
4. Z. - mjm
5. E. - bueno <8> ¿sí?
6. Z. - Si
7. E. - <12> > (se le muestran unas fichas con diferentes valores, para que ella las utilice al estar contabilizando) uno cinco diez...¿verdad?
8. Z. - si, uno, cinco diez
9. E. - yo aquí traigo cien, eh?
10. Z. - mjm
11. E. - ¿sí? Bueno pues tu puedes pedir por catálogo lo que quieras, esto es un catálogo
12. Z. - ¿esto?
12. E. - si, tu puedes pedir por catálogo lo que tu quieras de comida, pero me vas a ir pagando de uno por uno ¿eh?
14. Z. - mjm
15. E. - Aquí hay monedas de a cien, ¿eh? Hay de uno, de cinco, de diez y de cien ¿sí?
16. Z. - si
17. E. - para que me des exacto, si tu quieres un kilo de zanahoria/
18. Z. - kilo de zanahoria \
19. E. - cuesta
20. Z. - cuesta, mmm
21. E. - setenta y ocho
22. Z. - setenta y ocho, solamente setenta y ocho
23. E. - si, por un kilo de zana... ¡ay no! no son zanahorias, es pan
24. Z. - pan, esta pan,
25. E. - pan
26. Z. - pan
27. E. - mjm, pero, aquí están las frutas
28. Z. - ¿eh?
29. E. - aquí están las frutas
30. Z. - aquí están las frutas. ¿ésta? ciento
31. E. - treinta
32. Z. - treinta ocho
33. E. - ¡muy bien!
34. Z. - ciento treinta y ocho
35. E. - ¡muy bien!
36. Z. - mjm, ciento
37. E. - setenta
38. Z. - setenta y
39. E. - nueve
40. Z. - nueve.

-
41. E. - muy bien
42. Z. - esta, ciento ciento nueve
43. E. - noventa
44. Z. - noventa y nue...y cinco, noventa y cinco
45. E. - mjm. || Estas son alcachofas
46. Z. - estas
47. E. - alcachofas
48. Z. - cachofas ¿Cómo se llaman? alcachofas
49. E. - alcachofas
50. Z. - ¿ésta como se llama?
51. E. - aguacate
52. Z. - ¿aguacate? ¿ésta aguacate?
53. E. - si
54. Z.- mjm . Aguacate
55. E. - ¿has probado el aguacate? || ¿nunca?
56. Z. - si
57. E. - ¿sí?
58. Z. - si
59. E. - me dijeron que el aguacate
60. Z. - mjm
61. E. - en Marruecos
62. Z. - mjm
63. E. - lo usan con leche y azúcar
64. Z. - ¿dónde? ¿ en Marruecos?
65. E. - mjm ¿No?
66. Z. - no, yo nunca eh si, nunca, yo nunca lo probado
67. E. - lo he probado, yo nunca
68. Z. - =Yo=
69. E. - yo nunca
70. Z. - =yo= NUN-CA
71. E. - lo he probado
72. Z. - le
73. E. - lo he
74. Z. - lo he =probado=.
75. E. - =probado=
76. Z. - lo he probado
77. E. - mjm
78. Z. - esta, esta es la la carne
79. E. - ¿la carne?
80. Z. - si
81. E. - ¿cómo la haces?
82. Z. - {(B) No sé como se llama árabe} español ¿Cómo se llama?
83. E. - alcachofa
84. Z. - alcachofa, como, como árabe
85. E. - ¿cómo árabe?
86. Z. - si
87. E. - ¿koche?
88. Z. - koche, si
89. E. - no es igual
90. Z. - koche en árabe, koche, un poco más o menos
91. E. - más o menos
92. Z. - más o menos, mjm
93. E. - acá AL-CA-CHO-FA
94. Z. - alc
95. E. - ALCA
96. Z. - alcachofa
97. E. - sí
98. Z. - árabe koche
99. E. - el koche
100. Z. - si, koche

-
101. E. - coche
102. Z. - si
103. E. - ¡muy bien!
104. Z. - mmm ¿cómo se llama ésta del español?
105. E. - calabacín
106. Z. - calabacín
107. E. - mjm
108. Z. - no igual
109. E. - no igual
110. Z. - no <10>Patatas
111. E. - patatas
112. Z. - patatas igual y chuga igual, ésta chuga ¿no?
113. E. - {(A)LE-CHUGA}
114. Z. - {(A)LE-CHUGA}lechuga
115. E. - ¿Y en árabe es chuga?
116. Z. - chuga
117. E. - ¿chuga?
118. Z. - solamente chuga
119. E. - ¿solamente chuga?
120. Z. - mjm
121. E. - Y aquí LE
122. Z. - LE-CHUGA, lechuga, laranja [naranja]
123. E. - naranja, manzana
124. Z. - manzana, laranja [naranja], lechil árabe, lechil
125. E. - lechil
126. Z. - mandalina [mandarina] igual, mandalina [mandarina] tuiyo
127. E. - más pequeño
128. Z. - más pequeño
129. E. - mjm
130. Z. - más pequeño.

Anexo No. 3

Fecha:

10 de mayo del 2000

Participantes

Z.- estudiante de 38 años

E.-maestra

Contexto

Oficina de Cáritas

¿Cuánto cuesta?

1. E. - este anillo | ¿es mío?
2. Z. - no, este e [es] mío
3. E. - ¿es tuyo?
4. Z. - este mío || este mío. =¿Cómo se llama?=-
5. E. - =es mío = Anillo
6. Z. - anillo, anillo | es mío
7. E. - ¿es de oro? /
8. Z. - Si: .
9. E. - ¿es de oro?
10. Z. - si
11. E. - ¿dónde lo compraste? /
12. Z. - a la: Marruecos.
13. E. - ¿en Marruecos?
14. Z. - si || este también
15. E. - ¿este también es de oro?
16. Z. - si.
17. E. - ¿cuánto te costó?
18. Z. - ¿Mmm?
19. E. - {¿(A)CUÁNTO te costó?}
20. Z. - ¿cuánto? / ||Cinco mil de: de Marruecos
21. E. - ¿cómo se llama la moneda de Marruecos?
22. Z. - mmm ¿Cómo se llama?/
23. E. - no se llama peseta
24. Z. - dirham
25. E. - dirham
26. Z. - si
27. E. - ¿dirham?
28. Z. - dirham
29. E. - ¿cuántos dirham te costó?
30. Z. - ¿cuántos dirham?
31. Z. - XXX (en árabe)
32. E. - mjm, ¿Mucho? o =¿poquito?=-
33. Z. - =mucho= mucho, mucho, si _como cinco mil de español
34. E. - cinco mil pesetas
35. Z. - si, cinco mil besetas [pesetas], cinco mil de Marruecos, no, no de español
36. E. - mjm ¿de Marruecos?
37. Z. - ¡De Marruecos! Más dinero
38. E. - más dinero
39. Z. - si
40. E. - ¿Y: || cuántos, cuántas pesetas equivale un dirham?
41. Z. - ¿cuántas pesetas?

-
42. E. - ¿cuántas pesetas hay que pagar para un dirham?
 43. Z. - un dirham <25> (busca en su monedero, algunas monedas). Esta dirham de Marruecos – (muestra dos monedas de cien pesetas)
 44. E. - ¿dos?
 45. Z. - dos
 46. E. - ¿dos?
 47. Z. - si
 48. E. - =doscientas pesetas=
 49. Z. - si =doscientas pesetas= dirham, un dirham.
 50. E. - ¿si?
 51. Z. - si
 52. E. - ¿y tu tienes dirham aquí?
 53. Z. - ¿aquí? / Si:
 54. E. - ¿si?
 55. Z. - a la casa
 56. E. - {(B) ¿en tu casa? }
 57. Z. - si | después, mírala
 58. E. - después me las: muestras.
 59. Z. - vale
 60. E.- ¿Si?
 61. Z. - vale
 62. E. - muy bien.

Anexo No. 4

Fecha:

15 de mayo de 2000

Participantes

Z.- aprendiz

E.- enseñante

tiempo: 3:30 m.

Contexto

Oficina de Cáritas

1. E. - Bueno, muy bien e: vamos a ver, pero eso está en el centro de la ciudad y: puede, algunas ocasiones el hospital está cercano al centro, pero otras veces no. || ¿sí?
2. Z. - ¿espital [hospital]?
3. E. - si
4. Z. - ¿espital [hospital]de qué?
5. E. - ¿de qué? El hospital pues es para los enfermos, las personas que están enfermas.
6. Z. - espital [hospital] de español a la Marruecos, igual. \
7. E. - es igual, o sea en todos los lugares hay hospitales.
8. Z. - si, igual
9. E. - en en en Marroc, también debe de haber
10. Z. - si
11. E. - un hospital, bueno no uno, ma...muchos
12. Z. - si
13. E. - en México también, aquí también
13. Z. - mucho, si, aquí también, si, yo me voy a... yo me voy a la hospital ¿quién? quién ya tenía al al el dolor a la al pecho, a la barriga, a lal alal al pié, alal a los brazos
15. E. - ¿Tu tenías dolor?
16. Z. - ara [ahora] no
17. E. - ¿otro día?
18. Z. - otro día
19. E. - ¿Qué te dijo? || ¿Qué te dijo la mujer?
20. Z. - mmm || ¿Otra mujer?
21. E. - mjm
22. Z. - me voy alal al hospital, mjm el: || médico ¿qué? ¿qué mujer? ¿qué...qué cosa?
23. E. - ¿Qué tienes?
24. Z. - ¿Qué tienes?
25. E. - mjm =XXX=
26. Z. - =XXX=
27. E. - ¿qué te dijo el doctor?
28. Z. - ¿doctor?
29. E. - sí, o la mujer
30. Z. - si, la mujer \
31. E. - ¿qué te dijo el doctor o la mujer?
32. Z. - ¡Hola! ¡Hola mujer!
33. E. - mjm
34. Z. - ¿Qué? ¿qué tiene?
35. Z. - yo yo tiene doctor, yo tene doctor a la::
36. E. - tengo

-
37. Z. - yo tengo alal XXX becho [pecho], a la barriga a la
38. E. - tengo dolor
39. Z. - tengo alal yo yo tengo dol...dolor
40. E. - mjm
41. Z. - escribe [escribe] la =receta=
42. E. - =receta=
43. Z. - ya está, probar alal pastillas
44. E. - y... ¿y dejó de dolerte? ¿si?
45. Z. - poco
46. E. - ¿todavía te dolía?
47. Z. - si
48. E. - ¿y ahorita?
49. Z. - ahorita | ya bien
50. E. - bien ¿ya te sientes bien?
51. Z. - si
52. E. - me siento bien
53. Z. - me siento bien, me siento bien. (Z pellizca las mejillas de E de manera afectuosa y empiezan a reirse).
54. E. - (risas) ¡ah que Zinab!
55. Z. - (risas) ¡tu mu [muy] bonita! ¡tu mu [muy] bonita!
56. E. - poquito \
57. Z. - si, mumu...mucho, si
58. E. - cachetona, has de decir.
59. Z. - ¿cachetona? si
60. E - cachetona, los tengo muy gordos ¿verdad? (risas) ¡Ay, que Zinab!

Anexo No. 5

Fecha

16 de mayo del 2000

Participantes

Z.- aprendiz

E.- enseñante

Contexto

Oficina de Cáritas

Z explica a E su situación y de cómo aprendió a hablar castellano.

1. Z.- Josefina || viene a trabajar mujer
2. E.- Mjm
3. Z.- Mujer aquí
4. E.- mjm
5. Z.- Viene aquí {(B)Absalam} Absalam viene a mujer aquí
6. E.- Traiga a su mujer aquí
7. Z.- eso, trae a la mujer aquí,
8. E.- mjm
9. Z.- trae a la mujer aquí | Absalam ¿Qué, que?
10. E.- ¿Para que?
11. Z.- ¿Para qué? || Trae la mujer aquí ¿sí?
12. E.- traiga a su mujer aquí
13. Z.- traiga a su mujer aquí de:: || ya tiene a bushcar [buscar] a la profesora [profesora]
14. E.- ya busque
15. Z.- ya busque
16. E.- a la profesora
17. Z.- a la profesora, después a (risas)
18. E.- pero tu no querías aprender español, tu
19. Z.- mmm
20. E.- no querías hablar español, castellano
21. Z.- después
22. E.- antes
23. Z.- antes no nada
24. E.- ¿pero no querías tampoco?
25. Z.- si, yo quero [quiero]
26. E.- ¿tu querías antes?
27. Z.- yo no ¿yo? elc:: ¿antes?
28. E.- Si
29. Z.- saber ¡hola! ¿cómo estás? Bien. ya stá [está], ya stá [está] al::
30. E.- mjm
31. Z.- ya está al: ¿cuanto vale ese? ya sabes cuanto vale, ya stá [está] cuanto ella vien cuanto no no sabes ¿sabes? ¿sabes?
32. E.- si, te decía el precio
33. Z.- aja
34. E.- te decía cincuenta pero tu no sabias cuanto era cincuenta
35. Z.- Sí, sí claro. Ahora un poco, poco
36. E.- muy bien, pero yo me refiero a que si antes, antes de que me conocieras a mí
37. Z.- ya
38. E.- antes de que vinieras aquí tu querías saber hablar castellano o no te

-
- importaba
39. Z.- XXX
40. E.- no estabas interesada
41. Z.- no
42. E.- no querías aprender castellano
43. Z.- no
44. E.- ¿te daba igual?
45. Z.- ¿qué?
46. E.- te daba igual
47. Z.- ahora
48. E.- no antes
49. Z.- antes sí, no sé, no sé qué, antes no sé qué
49. E.- ¿y te gustaba más así?
50. Z.- ¿qué?
51. E.- ¿te gustaba no saber castellano?
52. Z.- ¿antes?
53. E.- Sí
54. Z.- si me gusta
55. E.- porque estabas a gusto porque
56. Z.- si me gusta, me gusta, ahora me gusta mejor
57. E.- ¡ah! ¿te gusta más?
58. Z.- si, ahora me gusta mas, ahora me gusta más
59. E.- puedes hablar más o ¿por que te gusta mas?
60. Z.- Si, me gusta hablar, me gusta hablar, me gusta el: mercado, XXX viene al mercat, supermercado, otra tienda
61. E.- mjm
62. Z.- Sí, XXXXX, si, mjm
63. E.- ¡Muy bien!

Anexo No. 6

Fecha:

22 de mayo del 2000

Participantes:

E = enseñante

Z = aprendiz

tiempo:

contador:00-93

Contexto:

Una oficina en el que se le brindan clases de castellano a una inmigrante marroquí

1. E. - la semana pasada.--
2. Z. - ¿Qué? /
3. E. - me llamó tu: hija
4. Z. - si, me llamó la teléfono --
5. E. - si, me llamó por teléfono tu hija.
6. Z. - si, yo a la mi tío, mi primo, eh: tres familias a la casa /
7. E. - ¿tres familias fueron a tu casa?
8. Z. - Si, si, yo no puedo, no puedo, si
9. E. - ¿No puedes? /
10. Z. - no
11. E. - ¿cuándo llegaron?
12. Z. - ¿cuándo llegaron?/
13. E. - o ¿ a que horas te fueron a visitar?
14. Z. - mm ¿mi tío? /
15. E. - si.
16. Z. - ay desde --
17. E. - la semana pasada
18. Z. - si la semana pasada, ayer también
19. E. - ¡ah! ¿ayer también? /
20. Z. - si, si
21. E. - ¿fueron a visitarte?
22. Z. - si, mi tío, mi tía.
23. E. - ¿Ah, si?
24. Z. - mi prima también --
25. E. - ¿tu prima? /
26. Z. - si, de de Granolleres
27. E. - ¿la que está enferma?
28. Z. - no, otra, otra
29. E. - otra
30. Z. - otra
31. E. - ¡Ah! ¿Y qué tal? /
32. Z. - bien
33. E. - bien
34. Z. - bien
35. E. - ¿pero llegaron ese día por la mañana o llegaron el día anterior?
36. Z. - anterior o ayer --
37. E. - no mira, eh , tu hija me llamó
38. Z. - aja,
39. E. - el miércoles por la mañana
40. Z. - si
41. E. - tu tío ¿ llegó el miércoles o llegó el martes? /
42. Z. - si, el: el martes
43. E. - =el martes=
44. Z. - =el martes=

- 45 E. - ¿y se quedó a dormir en tu casa?
 46 Z. - si
 47 E. - se quedo a dormir
 48 Z. - mmmjm
 49 E. - ¿y tu prima?
 50 Z. - nnnn No, nno, mi tío_ ya está, mi tío, primo , Mi tía a la a la a la salir de la
 51 E. - ¿se fue?
 52 Z. - se fue a la casa de eee eia [ella] (busca una palabra para completar la frase)
 53 E. - a la casa de ella
 54 Z. - a la casa de ella.
 55 E. - muy bien
 56 Z. - viernes _ viernes a la noche
 57 E. - si
 58 Z. - mi prima de esta enferma, mi prima
 59 E. - si
 60 Z. - mi marido de ea [ella]
 61 E. - el marido de ella
 62 Z. - el marido de ella
 63 E. - si
 64 Z. - eee también mi prima, ea otra
 65 E. - ¿otra prima?
 66 Z. - otra prima, marido de ella
 67 E. - si
 68 Z. - mi tío
 69 E. - si
 70 Z. - mi primo
 71 E. - si
 72 Z. - ya está
 73 E. - ¿todos?
 74 Z. - todos
 75 E. - ¿Te fueron a visitar? /
 76 Z.. - Si, la casa mía
 77 E. - ¿Ah si?
 78 Z. - si
 79 E. - ¿ Por qué? /
 80 Z. - porque:: mi marido está enfermo
 81 E. - Ahhh
 82 Z. - si
 83 E. - ¿y por eso fueron a visitarlos? /
 84 Z. - si
 85 E. - ¿porque tu marido está enfermo? /
 86 Z. - si
 87 E. - ¿está en la cama?
 88 Z. - no, un poco, un poco a la cama, un poco a la salir de la granja, un poco la casa , esta enfermo mucho, ehh? /
 89 E. - ¿si?
 90 Z. - si
 91 E. - pero : ¿No ha ido a consultar al doctor? /
 92 Z. - si, a la: miércoles aaa visitar a la doctor
 93 E. - =XXX=
 94 Z. - =XXX=
 95 E. - y ¿Qué ha dicho el doctor?
 96 Z. - eaea ede el veinti a semana pasá / [pasada] (busca e intenta decir otra palabra)
 97 E. - si
 98 Z. - ¿semana pasá? [pasada]
 99 E. - mjm
 100 Z. - fui a la a la doctor
 101 E. - con el doctor
 102 Z. - mjm

- 103 E. - Y ¿Qué le dijo el medico?
 104 Z. - ¿El medico?
 105 Z. - Traelo la eeeeeeee trae la ricita [receta]
 106 E. - mjm
 107 Z. - y jarabe /
 108 E. - si
 109 Z. - bastillas [pastillas]
 110 E. - pastillas de
 111 Z. - de la cabeza
 112 E. - ¿para el dolor de la cabeza? /
 113 Z. - dolor de la cabeza, mucho dolor de la cabeza, eh /
 114 E. - ¿mucho dolor?
 115 Z. - Si_ mi marido tomar tres bastillas [pastillas]
 116 E. - Mjm
 117 Z. - después no puedo alal tocar aquí (señalando la cabeza) guai guauuu (gritos para representar el dolor que vivía su marido)
 118 E. - =¿Por qué?=
 119 Z. - No sé
 120 E. - ¿le dolía más la cabeza?
 121 Z. - Si, más {F }
 122 E. - ¿más?
 123 Z. - MAS {F}
 124 Z. - a la sangre a la cabeza /
 125 E. - mjm
 126 Z. - aquí.
 127 E. - ¿Ah , si?
 128 Z. - si, a la dentro
 129 E. - mjm
 130 Z. - aquí
 131 E. - ¿O sea el la sentía?
 132 Z. - si
 133 E. - = sentía como que tenía la sangre =
 134 Z. - =en: no puedo aquí = guaaaaai
 135 E. - = tocarlo =
 136 Z. - =si =, tocarlo la cabeza, guaaaaai || no sé qué
 137 E. - ¿Y volvió a ir otra vez con el doctor?
 138 Z. - {NO, NO, NO, NADA, NADA, NADA, fue a la doctor NADA (F) Aa la aal (se desesperó cuando estaba tratando de comunicar el mensaje)
 139 E. - ¿se quedó en la casa?
 140 Z. - si, se quedó en la casa
 141 E. - ¿o sea el ya no quiso ir más con el doctor?
 142 Z. - no, nada
 143 E. - ¿nada?
 144 Z. - miércoles si, miércoles fue a visitar a la doctor
 145 E. - si ¿Pero cuan...con las pastillas que le dio le dolía más la cabeza?
 146 Z. - MAS (F) la cabeza,
 147 E. - ¿Más?
 148 Z. - MÁS (F)
 149 E. - ¿Tu acompañaste a tu marido_ con el doctor?
 150 Z. - no sé
 151 E. - ¿Tu fuiste o fue el solo?
 152 Z. - no sé yo vine a la aquí no sé
 153 E. - ¡Ah! tu viniste aquí el lunes
 154 Z. - el miércoles, miércoles
 155 E. - el miércoles no estuviste aquí
 156 Z. - de semana pasada
 157 E. - ¡Ah! la anterior
 158 Z. - si
 159 Z. - semana pasada eaea fui a la doctor
 160 E. - ah ¿y fue solo?

- 161 Z. - no sé
 162 E. - si fue solo, porque si tu estabas aquí
 163 Z. - si
 164 E. - el fue con el médico
 165 Z. - Si, a las diez
 166 E. - A las diez de la mañana, el fue con el médico
 167 Z. - Si
 168 E. - Y tu estabas aquí conmigo
 169 Z. - Si || si || no sé no fui al visitar a
 170 E. - al medico
 171 Z. - al medico o alal vine aquí | no sé, XXX el solo
 172 E. - Fue el solo
 173 Z. - fue eee el solo ya está
 174 E. - mjm < 5>¿Pero hoy está mejor?
 175 Z. - poco poco tos, mucho tos
 176 E. - tiene mucha tos
 177 Z. - si | mucho tiene tos, a la aee mi marido a la noche a la tarde, a la mañana {b}
 todo, todo, todo, nenene para
 178 E. - ¿cuándo el se para?
 179 Z. - si
 180 E. - ¿Pero cuando está acostado? || ¿cuando está acostado en la cama?
 181 Z. - Si, también, también
 182 E. - ¿Y ya no está tomando jarabe?/
 183 Z. - Tomar la jarabe, nnnada
 184 E. - ¿No le ha resuelto el problema?/
 185 Z. - si: || mira, je je (risas nerviosas)
 186 E. - Necesita ir con otro doctor ¿verdad? Necesita ir con otro medico
 187 Z. - Otro medico, si, mi marido, no
 188 E. - No quiere ir
 189 Z. - no quiere, no quiere nada, astá [está] muerto la casa, ya está, ya
 está (F), astá [está] muerto la casa solamente, ya está aquí la casa | ya
 está. No puedo | tomar pastillas de masl...masl, masl... le duele la cabeza
 190 E. - Le duele más la cabeza
 191 Z. - Ya está , no toma, No tomar, ni jarabe ni bastillas [pastillas]
 192 E. - Y tu tío que ,que le dice? Que vaya con el doctor o no?/
 193 Z. - ¿MI (F) tío? / no
 194 E. - No le dice nada
 195 Z. - No
 196 Z. - Mi marido no, mi marido nnn no sabes, no no fue | mi marido yyya siéntatela
 197 E. - se sienta
 198 Z. - se sienta lalalal casa, ya está, no fue no no, no fue la médico
 199 E. - Y: está trabajando?
 200 Z. - no, poco, poco
 201 E. - ¿trabaja poco?
 202 Z. - Si trabajan un poco
 203 E. - Mjm
 204 Z. - porque: mi marido solo a la: a la granja Rosita, a la trabajar
 205 E. - mjm, ¿el está solo?
 206 Z. - Si, el está solo
 207 E. - ¿nadie lo ayuda?
 208 Z. - no, eee dos de: personas un poco, dos bersonas [personas] amigos poco
 209 E. - ¿Amigos?
 210 Z. - amigos
 211 E. - =XXX=
 212 Z. - =XXX=
 213 E. - pero no trabajadores
 214 Z. - no
 215 E. - o sea no son trabajadores de la granja
 216 Z. - ¿mi marido?
 217 E. - no los dos amigos,

-
- 218 Z. - ¿los amigos? | un poco
219 E. - trabajan en la granja también
220. Z. - si | si trajan [trabajan] en la granja también, si.

Anexo No.7

Fecha:

29 de mayo de 2000

Participantes

E.- enseñante

Z.- aprendiz

Contexto

En la Oficina de Cáritas se encuentran la enseñante y la aprendiz observando algunas imágenes.

1. E.- Tu todos los días usas un velo, perdón un pañuelo
2. Z.- pañuelo [pañuelo], sí
3. E.- Todos los días
4. Z.- Todo, sí. A las montañas, perdón, al la montaña, todo el día a la pañuelo, no fui a la...
5. E.- No se quitan
6. Z.- No se quitan a la pañuelo [pañuelo] si, todo el día, las mujeres de la montaña todo el día de Tetuán, Marrakech, de Casa Blanca no tiene, un poco, poco mujeres el pañuelo [pañuelo] ¿sabes qué?
7. E.- Sí
8. Z.- Un poco poco pañuelo [pañuelo], poco alal:: a la mujer grande poco
9. E.- Un poco le gustan
10. Z.- Sí
11. E.- O sea, en ocasiones
12. Z.- Le gustan, no gustan, como yo, como tu, no, como tú
13. E.- Si
14. Z.- como tú, un poco, poco mujeres de la tienen pañuelo [pañuelo],
15. E.- Yo pensé que todas las mujeres utilizaban el pañuelo
16. Z.- Si
17. E.- Yo pensé, antes
18. Z.- Antes
19. E.- Yo pensaba
20. Z.- Pensaba
21. E.- yo pensaba o yo creía que todas, todas, todas las mujeres en Marruecos usaban un pañuelo
22. Z.- Todas las mujeres no, un poco, poco, más o menos
23. E.- O sea algunas sí y otras no
24. Z.- {{(A) ESO}, otra personas [personas] sí tienen pañuelo [pañuelo], otras chicas no, el pelo como tu, como tu, ya stá [está]
25. E.- ¿Ah sí? \
26. Z.- Si ¿sabes qué? <9>¿ sabes?
27. E.- O sea, pero solamente en la montaña
28. Z.- Mjm
29. E.- Todas las mujeres lo usan
30. Z.- Si, todo, todo el día
31. E.- En la montaña de Chaouen
32. Z.- Si en la montaña de Chaouen (risas), si, en la montaña de Chaouen, en la montaña de Chaouen \ ya tiene el pañuelo [pañuelo]
33. E.- ¿y en Tetuán?
34. Z.- ¿Tetuán? Poco, más o menos. Otra personas [personas] sí, otras chicas no
35. E.- ¿Y qué les dicen allí? Ya nada o sea si no lo quieren usar no pasa nada, no pasa nada
36. Z.- Si, no pasa nada, normal, si, no pasa nada
37. E.- Entonces cuando se casan pueden andar como ella (señalando una imagen de una revista) o sea el día de la fiesta cuando ellas van a casarse con el chico ¿pueden andar como ella?

-
38. Z.- ¿Andar como ella?
39. E.- Sí, con su cabello descubierto
40. Z.- ¡Ah!
41. E.- ¿Sí?
42. Z.- Sí \
43. E.- Tus hijas ¿si usan el velo?
44. Z.- El pañuelo [pañuelo]
45. E.- Sí, el pañuelo. ¿Tus hijas usan el pañuelo aquí en España?
46. Z.- Aquí España como yo
47. E.- Igual que tu
48. Z.- Sí
49. E.- ¿Las dos?
50. Z.- Sí, las dos <6> Me gusta [gusta] la XXX cmmm pañuelo [pañuelo] , a ella también
51. E.- ¿A ti no te gusta?
52. Z.- No
53. E.- A mi no me gusta
54. Z.- A mi no gusta, me gusta, no me gusta,
55. E.- No me gusta
56. Z.- No me gusta
57. E.- Que ellas
58. Z.- que ellas
59. E.- no usen pañuelo
60. Z.- no usen pañuelo [pañuelo]
61. E.- ¿Y ellas no te han dicho en alguna ocasión que no quieren usar el pañuelo?
62. Z.- ¿Quién?
63. E.- Tus hijas
64. Z.- Sí también.
65. E.- O sea ¿a ellas si les gusta usar el pañuelo?
66. Z.- Me gusta
67. E.- ¿Les gusta?
68. Z.- Si, les gusta
69. E.- A ellas
70. Z.- Si a ellas
71. E.- Les gusta
72. Z.- Le gusta
73. E.- Usar el pañuelo
74. Z.- Usar el pañuelo [pañuelo]
75. E.- Mjm

Anexo No.8

Fecha:

7 de junio de 2000

Participantes

E.- enseñante

Z.- aprendiz

Contexto

Oficina de Cáritas

1. E.- Yo te quiero preguntar algunas cosas
2. Z.- ¿Qué cosas?
3. E.- tu ahora que ya puedes hacer uso un poco más de la lengua y ya puedes comunicarte y decir más cosas en castellano ¿como te sentías antes?
4. Z.- ¿antes?
5. E.- cuando no hablabas castellano ¿Cómo era tu vida? ¿Tenía que traerte tu marido al mercado? Cuando tu querías comprar algo ¿qué hacías o que pasaba?
6. Z.- Yo compraba una cosa sola
7. E.- ¿Cómo que?
8. Z.- Como cebolla, comprar cebolla, comprar:: sal, ceite [aceite] comprar...
9. E.- Pero ¿tu lo comprabas o tu marido lo tenia que comprar?
10. Z.- Igual, otro otro día yo, otro día mi marido
11. E.- Pero antes, antes
12. Z.- ¿Antes?
13. E.- Cuando tu no hablabas castellano
14. Z.- Antes { (A) NADA}, comprar
15. E.- Nada
16. Z.- Nada, nada, nada, antes nada
17. E.- Mjm
18. Z.- nada comprar yo, mi marido solo\
19. E.- solo tu marido
20. Z.- si , yo {(B) mirar}, ya stá [está]
21. E.- sólo mirar
22. Z.- si, solamente mirar, ni comprar ni ropa, ni frutas ni zapatos ni pantalón, ni nada, nada, nada
23. E.- ni comida
24. Z.- ni comida, comida tampoco, nada ahora sí, ahora un poco, ahora sí
25. E.- ¿Te vas sola al mercado?
26. Z.- {(A) SI, SOLA}, al {(B)¿cuánto? [cuándo]} vienes [viernes] e:: semana pasada\
27. E.- si
28. Z.- yo me fui, me voy aquí a la sola
29. E.- vine
30. Z.- vine aquí sola al mercado
31. E.- ¿sí?/
32. Z.- comprar zapatos, comprar alal
33. E.- compré zapatos
34. Z.- si, compré zapatos, compre el::
35. E.- blusas
36. Z.- blusas
37. E.- ¿Para quién?
38. Z.- para el Mohamed
39. E.- ¡ah! camisas
40. Z.- Sí camisas Mohamed
41. E.- si, camisa para hombre ¿eh? Y para la mujer es blusa

-
42. Z.- ¡Ah! {(A) ESO}
 43. E.- camisa
 44. Z.- camisa de Mohamed
 45. E.- ¿Ah sí? \
 46. Z.- ¡Ah si! \ mjm, sí, mil doscientas algo, a zapatos mil quinientas
 47. E.- ¿para Mohamed también?
 48. Z.- no, yo, para mi
 49. E.- ¿para ti?
 50. Z.- para mí, si, {(B) otra cosa} ||
 51. E.- ¿y te vienes caminando o te trajo tu marido?
 52. Z.- no, comoante eoe::
 53. E.- ¿caminando?
 54. Z.- caminando, mjm, caminando\
 55. E.- ¡qué bien!
 56. Z.- Sí
 57. E.- entonces ya puedes hacer muchas cosas sola
 58. Z.- Sí, mjm, ¡qué bien!
 59. E.- ¡que bien!
 60. Z.- ¡Qué bien! ¡Ahora qué bien! {(A) ¡MEJOR} como antes! sí mejor como antes
 61. E.- porque ya tu marido no se sale del trabajo
 62. Z.- Sí
 63. E.- ahora tu sola vienes
 64. Z.- si, ahora viene sola aquí
 65. E.- aquí =¿a las clases?=
66. Z.- =si aquí, caminando=
67. E.- ¡Qué bien!
 68. Z.- si ¡qué bien!

Anexo No. 9

Fecha:

21 de junio del 2000

Participantes:

E. Edith

Z. Zinab

Contexto:

Una oficina en el que se le brindan clases de castellano a una inmigrante marroquí

1. E. - Muy bien, Bueno, ¿Qué tal te fue este fin de semana?
2. Z. - Bien.\
3. E. - ¿Bien?
4. Z. - Bien. \
5. E. - Tu marido me llamó el lunes
6. Z.- Si
7. E. - Me llamó por teléfono
8. Z.- Si por teléfono, Barcelona
9. E. - ¿Estaban en Barcelona?
10. Z. - Si, en Barcelona, yo va el café ael:
11. E. - ¿Billetes?
12. Z. - bill no billetes no
13. E. - Billetes para el: ¿el autobús o para el tren?
14. Z. - No, no no
15. E. - ¿no?
16. Z. - no
17. E. - Permiso como
18. Z. - como permiso como como residencia
19. E. - ¡ah! \
20. Z. - como residencia\
21. E. - Pero un permiso ¿ibas a tramitar un permiso?/
22. Z. - ¿Permiso?
23. E. - ¿para ir a Marruecos?
24. Z. - Si
25. E. - ¿Si?
26. Z. - Si
27. E. - ¿O la tarjeta de residencia?
28. Z. - No, trajeta [tarjeta]de residencia no, otra
29. E. - ¿Un permiso?
30. Z. - Un permiso
31. E. - Un permiso para ir a Marruecos
32. Z. - Si
33. E. - ¿Y que tal?
34. Z. - Bien, no no tene [tiene] XXXX más mucha ael gente, mucha gente, no, no
35. E. - ¿No alcanzaron?
36. Z. - No alcanzaba
37. E. - ¿Tu alcanzaste a que te dieran tu permiso? ¿O no?
38. Z. - no \
39. E. - no
40. Z. - no
41. E. - ¿Había mucha gente?
42. Z. - Mucha gente
43. E. - ¿Te fuiste muy tarde de aquí?
44. Z. - ¿Tarde?
45. E. - {No, si te fuiste (F)TARDE}

-
46. Z. - ¿tarde?
47. E. - ¿A qué horas te fuiste?
48. Z. - A cabo a la a la mmm
49. E. - = Cuando te fuiste a Barcelona=
50. Z. - = XXXX = ¿Cuándo te fuiste a Barcelona?
51. E. - {Cuando (A)TU fuiste a Barcelona ¿qué horas eran?}
52. Z. - ¿qué horas eran? A la | a la || noche a la ocho
53. E. - A las 8 de la mañana
54. Z. - A la ocho de la mañana [mañana], a la ocho de la mañana [mañana]
55. E. - ¿Te fuiste en coche?
56. Z. - Si
57. E. - ¿En coche o en el tren?
58. Z. - no, en el en el coche a la cinturón, después a la tren
59. E. - en el tren
60. Z. - en el tren
61. E. - {O sea que tienes que ir (A) MÁS temprano ¿si?}
62. Z. - Si
63. E. - Hay que ir más temprano
64. Z. - Más temprano
65. E. - O sea como a las 7 de la mañana
66. Z. - A la
67. E. - para que alcances turno
68. Z. - Si, si verdad
69. E. - XXX
70. Z. - A la de la tarde a la tres, tres horas de la tarde
71. E. - ¿A las tres de la tarde?
72. Z. - Si, de la, si de la tarde
73. E. - ¿A esa hora saliste?
74. Z. - ¿Qué?
75. E. - A esa hora terminaste en en Marruecos, perdón en Marruecos en, cuando fuiste a Barcelona
76. Z. - ¿Cuándo fuiste a la Barcelona? A la a la ocho
77. E. - A las ocho
78. Z. - A las ocho
79. E. - ¿y a qué horas regresaste?
80. Z. - a las a las ocho de la mañana
81. E. - ¿Y a esa hora saliste?
82. Z. - a horas sales a las sales de la de la tarde de Barcelona a las ocho
83. E. - mjm
84. Z. - De después a las tres de la de la tarde
85. E. - A las tres de la tarde regresaste
86. Z. - legresa [regresa] a la
87. E. - ¿a la casa?
88. Z. - a la casa, si
89. E. - Muy tarde
90. Z. - Si
91. E. - muy tarde
92. Z. - {(F)Mucha gente, Mucha, mucha}
93. E. - ¿Y sin permiso?
94. Z. - Sin permiso [permiso] si
95. E. - sin permiso
96. Z. - sin permiso, pasaporte, mucha gente
97. E. - ¿si?
98. Z. - si
99. E. - ¿Pero no, no te dieron el permiso?
100. Z. - No
101. E. - ¿No? ¿Cuándo vuelves a ir?
102. Z. - ¿Cuándo? no, no, no falta, a la después a la mira salir de la Marruecos después a: a que la a XXX
103. E. - ¿Te dan un sello?

-
104. Z. - si
105. E. - ¿ te ponen un sello?
106. Z. - si =sello de Marruecos =
107. E. - =Esto (haciendo la mímica de aplicar un sello) es poner sue sello=
108. Z. - mjm, si de Marruecos
109. E. - de Marruecos, si, entras y sales
110. Z. - Si Mejor a la Marruecos si, mjm
111. E. - Es que, bueno, yo pienso que no necesitas permiso porque tienes tu, tu tarjeta de residencia
112. Z. - ¿ Trajeta [tarjeta] de residencia?
113. E. - ¿ Tu tienes tarjeta de residencia?
114. Z. - Si, si compra, comprar antes
115. E. - Antes
116. Z. - semana de antes
117. E. - La semana anterior
118. Z. - Si semana anterior
119. E. - Mjm
120. Z. - L: e: Lunes, otra vez, lunes otra vez
121. E. - ¿ Otra vez?
122. Z. - Si
123. Z. - Otra vez, lunes
124. E. - ¿ Por qué?
125. Z. - Porque la otra, otra cosa, no sé como se llama español, ¿eh? /
126. E. - Mjm
127. Z. - coge el teléfono mi marido,
128. E. - mjm
129. Z. - tu
130. E. - si
131. Z. - No sé como se llama e: otra cosa
132. E. - Permi
133. Z. - Si permiso de
134. E. - permiso
135. Z. - permiso de
136. E. - de regreso
137. Z. - le regreso
138. E. - Una, se llama {(F)AUTORIZACIÓN} de regreso a España.\n
139. Z. - De Marruecos XXXX, de español no sé.
140. E. - Yo tampoco.
141. Z. - < 6> si, (saca algo de su bolsa) Esta residencia (muestra su tarjeta)
142. E. - Mjm, {(B) Zinab el Handaz }
143. Z. - si
144. E. - Yo tengo una como esta, pero dice =permiso de estudiante=
145. Z. - =Fotocopia, fotocopia ésta =
146. E. - ¿ Te la pidieron?
147. Z. - si
148. E. - si, Zinab (leyendo la fotocopia) Zinab ¿ Estaba bien entonces el nombre verdad?
149. Z. - El Handaz, si.
150. E. - {(B) eres del 3 de julio del 61}
151. Z. - mm
152. E. - ¿ Azifan es el nombre donde naciste?
153. Z. - Si, Azifan a la
154. E. - en Marruecos
155. Z. - si, en Marruecos
156. E. - Azifan
157. Z. - Azifan, si
158. E. - <9> firma del titular,
159. Z. - mjm
160. E. - oye Zinab
161. Z. - ¿ mjm?

-
162. E. - Pero ¿ya te están tramitando el otro? Esta ya se terminó
 163. Z. - Si, ¿se acabó?
 164. E. - si, se acabó
 165. Z. - ¿sí?
 166. E. - si tienes que tramitar la nueva
 167. Z. - si, si la nueva, si aquí, a la si
 168. E. - el ayuntamiento,
 169. Z. - no sé, si si ayuntamiento [ayuntamiento] si, no sé, no sé ayuntamiento
 [ayuntamiento] no sé (risas) aquí a la Sardañola [Cerdanyola] si
 170. E. - ayuntamiento
 171. Z. - {(A)ESO }
 172. E. - en el ayuntamiento
 173. Z. - si
 174. E. - que es donde está la alcaldesa,
 175. Z. - no, mi ma... yo no vine aquí mi marido solamente, mi marido
 176. E. - ¿tu marido es el que viene?
 177. Z. - si
 178. E. - mjm
 179. Z. - mi marido ea vine [viene] aquí
 180. E. - mjm
 181. Z. - yo no yo no sé
 182. E. - tu no sabes
 183. Z. - si
 184. E. - oye Zinab, este ¿tu naciste el 3 de julio?
 185. Z. - 3 de julio
 186. E. - si ¿vas a cumplir años?
 187. Z. - Si
 188. E. - ¿si?
 189. Z. - ¿tres de julio?
 190. E. - si
 191. Z. - (risas) tres de julio si
 192. E. - si
 193. Z. - XXXXX cumple años [cumple años] (risas)
 194. E. - cumpleaños ¿Te van a cantar cumpleaños feliz?
 195. Z. - Si
 196. E. - ¿Si? ¿sí?
 197. Z. - mjm
 198. E. - ¿Tu festejas cumpleaños?
 199. Z. - nunca
 200. E. - ¿nunca?
 201. Z. - nunca
 202. E. - ¿Por qué?
 203. Z. - Porque no sé
 204. E. - O sea en en en ¿en Marruecos no se acostumbra?
 205. Z. - No
 206. E. - ¿O tu no acostumbras?
 207. Z. - Nada
 208. E. - ¿Nadie?
 209. Z. - nadie
 210. E. - ¿Ni tu madre?
 211. Z. - Nadie, nadie, nadie (risas)
 212. E. - ¿Nadie, nadie?
 213. Z. - Nadie, nadie, nadie (risas) yo tonta, si
 214. E. - No no no ¿Por qué tonta?
 215. Z. - Porque no, no, nunca cumple años
 216. E. - Ay, nunca cumples años, entonces ¿Cuantos años tienes? ¿eh? (risas)
 ¿cuantos años tienes?
 217. Z. - ¿Yo?
 218. E. - si
 219. Z. - Miralo (mostrando su tarjeta de residencia)

220. E. - si ya sé cuantos años tienes, pero si nunca cumples años, tu dices, yo nunca cumpla años. ¡Ah! entonces tienes cero años
221. Z. - cero años (risas) ¿qué quieres [quieres] saber cumpleaños? ¿qué saber?
222. E. - mmm?
223. Z. - ¿Cuanto años tenes [tienes]? ¿quieres [quieres] saber cuantos años tenes [tienes]?
224. E. - tengo, cuantos años tengo yo
225. Z. - ¿Cuanto años tengo yo?
226. E. - mjm
227. Z. - ahhh, mi padre acribe [escribe] el
228. E. - la fecha
229. Z. - la fecha
230. E. - Tu padre
231. Z. - Si mi padre
232. E. - ¿Y tu nunca?
233. Z. - nunca, nada (risas)
234. E. - ¿Entonces no sabes cuando cumples años tu?
235. Z. - No
236. E. - ¿No sabes de verdad?
237. Z. - no, no sé, si de verdad
238. E. - ¿no sabes?
239. Z. - no
240. E. - ¿ Y sabes el la fecha en que cumplen años tus hijos?
241. Z. - si
242. E. - ¿si?
243. Z. - mjm
244. E. - Zumaya ¿Cuando cumple años Zumaya?
245. Z. - ¿cuándo cumple años? Antes El mes de antes
246. E. - mmm...¿Mayo?
247. Z. - No mayo, no
248. E. - ¿Febrero?
249. Z. - Febrero
250. E. - ¿Abril?
251. Z. - abril, no sé, no sé, yo no sé, abril
252. E. - ¿ abril o mayo?
253. Z. - Sí
254. E. - ¿no sabes?
255. Z. - no se cae
256. E. - pero de Elías si sabes cuando cumple años
257. Z. - si, si
258. E. - ¿Cuándo cumple años Elías? <5> ¿en en abril o en mayo?
259. Z. - =si abril =
260. E. - =¿ en abril, verdad? =
261. Z. - abril, abril, abril, si
262. E. - ¿Qué día?
263. Z. - ¿Qué día? A la || a la tarde.\
264. E. - No, desde en la mañana cumple años hasta en la noche, todo el día
265. Z. - si
266. E. - si ¿ no recuerdas el día?
267. Z. - no
268. E. - Y ¿ Mohamed?
269. Z. - Mohamed también || Mohamed también si
270. E. - ¿ También que?
271. Z. - También el cumpleaños [cumpleaños]
272. E. - si, pero ¿cuándo?
273. Z. - Cuándo falta poco
274. E. - ¿poco?
275. Z. - si, falta poco, no sé
276. E. - porque el día que cumplió años e: Elías tu le llevaste mmm galletas
277. Z. - Si galletas, pastas

278. E. - Pastas, pan
 279. Z. - el pan
 280. E. - mjm, un pastel o algo así
 281. Z. - pasteles
 282. E. - Tu le llevaste ¿ verdad?
 283. Z. - sí, sí
 284. E. - a su escuela
 285. Z. - si, si, si, lleve a la a la escuela
 286. E. - le trajiste cosas
 287. Z. - si, si
 288. E. - ¿Por, por qué trajiste pan, galletas pastas mmm... en el cole de Elías?
 289. Z. - a la comprar a la tienda de... a que la Sardañola [Cerdanyola]
 290. E. - ¿Tu lo compraste?
 291. Z. - No mi marido, mi marido, o Zumaya, los dos, Zumaya, mi marido ó Asía también comprar a la a la pasteles
 292. E. - pastelería
 293. Z. - Si
 294. E. - ¿Compraron el pastel?
 295. Z. - si
 296. E. - ¿No lo hicieron en tu casa?
 297. Z. - En la, en la casa no.
 298. E. - ¿Por qué?
 299. Z. - Porque no, no tene [tiene] tiempo
 300. E. - ¿Tu?
 301. Z. - si
 302. E. - no tenía tiempo
 303. Z. - si, no tenia tiempo
 304. E. - mmm...
 305. Z. - No tene [tiene] tiempo, mmm... a la tienda mejor
 306. E. - Pero es más caro, ¿no?
 307. Z. - un poco no, no Mas no menos
 308. E. - más o menos
 309. Z. - más o menos, si más o menos
 310. E. - =pero si ustedes=
 311. Z. - =a la= cuanto comprar
 312. E. - ¿Un pastel?
 313. Z. - Si
 314. E. - ¿o dos?
 315. Z. - más grande, más grande
 316. E. - ¿Pero quien te dijo que le llevaras pastel al, al cole?
 317. Z. - A la
 318. E. - ¿La profesora?
 319. Z. - La profesora [profesora], si, la profesora [profesora] de Elías, todos lo ninios [niños], ninias [niñas] todo profesora [profesora]
 320. E. - mjm ¿Pero la maes... la profesora te dijo?
 321. Z. - La maestra de Elías, la maestra de Elías
 322. E. - si
 323. Z. - compra <5>profesora de Elías \
 324. E. - Mjm
 325. Z. - habla con mi marido ah ella ella mira la la pastel
 326. E. - ¿quién? ¿la maestra?
 327. Z. - la mestra [maestra]
 328. E. - ¿La profesora?
 329. Z. - la profesora[profesora] ella mira la pastel. Yo yo compra yo a la.... <6> ya sabes que que pastel a la a la a la casa
 330. E. - mjm
 331. Z. - pero no tiengo[tengo], no tiene tiempo la
 332. E. - de hacerlo
 333. Z. - si de hacerlo
 334. E. - de prepararlo

335. Z. - de prepa de prepararlo si
336. E. - Entonces la la profesora
337. Z. - mjm
338. E. - mira el pastel
339. Z. - Mira la el pastel y está mejor
340. E. - =ella fue la que dijo=
341. Z. - =y ella= Ella está mejor, está mejor.\
342. E. - mmm
343. Z. - {(B)tres mil, tres mil estaba, tres mil}
344. E. - ¿Por un pastel?
345. Z. - si, pastel, coca cola, zumo, mmm... caramelo de niños
346. E. - mjm
347. Z. - y ya está, si ya está, coca cola, fanta, zumo, tres mil, tres mil de postería [repostería], si no sé, diez mil
348. E. - ¿Gastaron diez mil pesetas?
349. Z. - Sí, sí
350. E. - mucho dinero ¿ no?
351. Z. - sí, sí, sí
352. E. - Pero... mjm. si tu sabes preparar
353. Z. - Si yo sé preparar
354. E. - mejores pasteles, =galletas
355. Z. - = si, gateas [galletas]=
356. E. - ¿Por qué no lo llevaste tu?
357. Z. - no Tena [tiene] tiempo, no tiene tiempo le [de] preparar la muchas cosas
358. E. - No tenía
359. Z. - No tenía
360. E. - tiempo
361. Z. - tiempo, no tenía tiempo... preparar muchas cosas
362. E. - Pero...
363. Z. - xxx
364. E. - Pero con menos dinero
365. Z. - Mjm.
366. E. - =Menos dinero
367. Z. - =menos dinero, sí claro
368. E. - hubieras hecho tu
369. Z. - Claro, menos dinero
370. E. - o sea si tú lo hubieras preparado
371. Z. - sí
372. E. - o sea si tu hubieras preparado el pastel y
373. Z. - gaetas [galletas]
374. E. - galletas, todo eso hubieras gastado menos dinero
375. Z. - Sí menos dinero, sí
376. E. - que diez mil pesetas
377. Z. - sí, sí
378. E. - es mucho dinero
379. Z. - sí, mucho dinero, sí, Mj.
380. E. - bueno, yo pienso ¿eh?
381. Z. - Diez mil o tres mil, el pasta, le el pastel ya está, tres mil solamente
382. E. - el pastel
383. Z. - el pastel, tres mil
384. E. - ¿compraste?
385. Z. - si
386. E. - {(B)muchos dinero}
387. Z. - si, después comprar: botellas de coca cola pe el pequenio [pequeño].
388. E. - de lata,
389. Z. - de lata, de lata, si de lata, el zumo, pequeño...
390. E. - caramelos
391. Z. - si, caramelos, mucha a: Tres bolsas de de caramelo, de chupa chup | si más o menos diez mil más o menos, si
392. E. - Mucho dinero,

393. Z. - si, claro
394. E. - porque yo te digo que para mi, yo pienso que es mucho dinero
395. Z. - Yo hablo con con mi marido: "ya ya está, ya"
396. E. - ¿el Te dijo, ya está? (risas) bueno, pues si
397. Z. - "Bueno, bueno, bueno, bueno mi hijo"
398. E. - es mi hijo pequeño
399. Z. - "queño [pequeño] mi hijo pequeño, mi hijo mi hijo =quiontento [contento]="
400. E. - =XXX contento=
401. Z. - si, si, contento
402. E. - Porque el quería una fiesta
403. Z. - Si, si, una fiesta
404. E. - con sus compañeros del cole
405. Z. - ey, si, claro
406. E. - mmm...pues si, pero... eee en México, los pasteles, un pastel mmm...¿caro? pues pueden costarte como unas mil pesetas
407. Z. - ¿Mil pesetas?
408. E. - mil pesetas, son unos ricos ¿eh? Te estoy... muy buenos
409. Z. - mjm
410. E. - más o menos , y pues ¿qué están? No están muy pequeños.
411. Z. - mjm
412. E. - Aquí si son muy pequeños y son caros
413. Z. - si, a la Zumaya a prepara a la casa, ah cupleaños [cumpleaños] de la Zumaya, prepara a la casa, al: Elías no tie, no tie, no tiene tiempo | si
414. E. - mjm, bueno, para el próximo año
415. Z. - Vale
416. E. - lo, lo preparas mejor en tu casa.
417. Z. - si, si
418. E. - te sale más económico
419. Z. - claro, claro
420. E. - o sea vas a gastar menos dinero
421. Z. - mjm, menos dinero, si claro.\
422. E. - que ir a comprarlo, así sale bien caro
423. Z. - / uuuy, muy caro
424. E. - si
425. Z. - Más caro, mucho ¿ehh?
426. E. - muy caro
427. Z. - si
428. E. - es muy caro un pastel aquí.
429. Z. - mjm
430. E. - ¿En tu país son caros... los pasteles?
431. Z. - ¿la qué?
432. E. - ¿En Marruecos?
433. Z. - Si
434. E. - ¿son caros?
435. Z. - si, no, no más caro, no más caro, más como aquí, como Spaña [España], bueno, bueno, más caro, menos, menos... pagas
436. E. - ¿si?
437. Z. - si, bueno... más caro
438. E. - si, claro.
439. Z. - Así como este
440. E. - Pero aquí aquí un pastel pequeño es caro
441. Z. - (risas) Si, caro
442. E. - es muy caro
443. Z. - claro (risas)
444. E. - Nos fíjate, nosotros compramos | cuando mi hijo cumplió años
445. Z. - mjm
446. E. - mi hijo Juan Carlos y... compramos un pastel pues... ¿qué costaría? ¿Unas dos mil pesetas? No un poquito más, a lo mejor si, no recuerdo, pero a mi me parece muy caro, pero bueno

-
447. Z.- bueno
448. E. - ni modo es el cumpleaños ¿verdad?
449. Z. - si
450. E. - y quiere hacer movimiento
451. Z. - es cumpleaños [cumpleaños] ¿Qué pasa? Nada (risas)si ¿qué pasa? nada,
diez mil no pasa nada.
452. E. - ¿no es nada verdad?
453. Z. - si (risas)
454. E. - Para ellos porque no los ganan (risas) ellos no trabajan
455. Z. - si, si
456. E. - pues bueno, y pues tu pronto cumplirás años
457. Z. - ¿Cuánto?
458. E. - ¿Cuándo?
459. Z. - mjm
460. E. - o ¿Cuánto?
461. Z. - ¿cuándo?
462. E. - ¿cuándo? El 3 de julio, mira
463. Z. - ¿3 de julio?
464. E. - 3 de julio, mira, yo me voy el 30 de junio
465. Z. - si
466. E. - mira estamos ahorita a 21 de junio ¿verdad?
467. Z. - ¿cuánto?
468. E. - esto, es... hoy, hoy
469. Z. - hoy
470. E. - es 21 de junio
471. Z. - veintiuno de junio
472. E. - si, y yo me voy el 30 de junio
473. Z. - ¿treinta de junio?
474. E. - si
475. Z. - ¿tu?
476. E. - si, me voy a México el 30 de junio
477. Z. - Yo me voy, yo también me voy semana que viene ¿eh?
478. E. - ¿la semana que viene?
479. Z. - si
480. E. - anda, dime a ver ¿Cuándo?
481. Z. - si, Cuándo ¿Cuándo el final de... del mes?
482. E. - El 30 de junio
483. Z. - ¿el tre, el treinta de junio? Si, treinta de junio, final de mes
484. E. - Si final del mes.
485. Z. - final del mes
486. E. - mjm
487. Z. - mmmm... final de mes.\n488. E. - mjm
489. Z. - Me, me voy, me voy voy a la
490. E. - Me voy a Marruecos
491. Z. - ¡ah, si! me voy a la Marruecos
492. E. - A Marruecos
493. Z. - A Marruecos. Mira mi hermano.
494. E. - mjm
495. Z. - mi hermano
496. E. - ¿De París?
497. Z. - De París, a la XXXXX viernes
498. E. - Este es viernes
499. Z. - ¿este es viernes?
500. E. - treinta de junio
501. Z. - Si, viernes treinta de junio, me voy aquí.
502. E. - Viene aquí
503. Z. - viene aquí
504. E. - tu hermano
505. Z. - si, mi hermano

506. E. - mi hermano
 507. Z. - Mi hermano de París, =viene=
 508. E. - =ve = viene aquí
 509. Z. - viene aquí
 510. E. - mjm, el treinta de junio
 511. Z. - el treinta de junio. Ah... ¿Cuántos salen a la Marruecos? A la
 512. E. - ¿Cuándo sale?
 513. Z. - ¿Cuándo sale? primero de...
 514. E. - julio
 515. Z. - julio, primero de julio
 516. E. - bueno, aquí estamos ya en julio, entonces
 517. Z. - este uno de julio
 518. E. - aquí esta el uno de julio
 519. Z. - si, uno de julio, uno, uno salen a la
 520. E. - aquí, salen de España
 521. Z. - salen de España a la Marruecos
 522. E. - a Marruecos
 523. Z. - a Marruecos. (risas) a Marruecos
 524. E. - a Marruecos, salen el, el primero de julio
 525. Z. - si, primero de julio
 526. E. - salen de España
 527. Z. - de España
 528. E. - a Marruecos
 529. Z. - a Marruecos, primero de julio
 530. E. - si
 531. Z. - sale de España a Marruecos [Marruecos]
 532. E. - o sea salen todas las personas, pero si tu dices yo también, vas a decir,
 salimos
 533. Z. - salimos
 534. E. - el primero de julio
 535. Z. - primero de julio, salir
 536. E. - salimos
 537. Z. - salimos
 538. E. - De España
 539. Z. - de España
 540. E. - a Marruecos
 541. Z. - a Marruecos [Marruecos], ¿tu?
 542. E. - tu
 543. Z. - ¡ ahhh! yo
 544. E. - si, tu hermano y mi hermano y yo saldremos a Marruecos
 545. Z. - saldremos a Marruecos, mejor, saldremos a Marruecos
 546. E. - si, mjm, mejor
 547. Z. - si, mejor, saldremos a Marruecos
 548. E. - saldremos a Marruecos el primero de julio
 549. Z. - Primero de julio
 550. E. - si
 551. Z. - verdá [verdad]
 552. E. - luego sigue el 2 que es domingo y después el 3 de julio
 553. Z. - ¿tres de julio?
 554. E. - y el 3 de julio es tu tu fecha de nacimiento, es el día que tu cumplas
 años
 555. Z. - ¿si? mejor a la Marruecos
 556. E. - si
 557. Z. - cumpleaños a la Marruecos mi madre. (risas)
 558. E. - si con tu madre
 559. Z. - si, claro
 560. E. - si, si, si, estarás con tu madre.
 561. Z. - treinta de junio.
 562. E. - no, el tres de julio
 563. Z. - ¿tres de julio? Tres de julio cumpleaños yo (risas)

564. E. - ¿vas a hacer fiesta?
 565. Z. - ¡cotenta! [contenta] ¡Cotenta [contenta] yo!
 566. E. - ¿estás contenta?
 567. Z. - ¡sí! Mi madre, ¡mira!
 568. E. - ¡Qué bien!
 569. Z. - sí ¡qué bien!
 570. E. - ¡Muy bien! entonces el tres de julio
 571. Z. - mjm
 572. E. - estarás con tu madre festejando tu cumpleaños, para que le digas a tu madre: cántame el feliz cumpleaños
 573. Z. - si, si XXXXX
 574. E. - si no le dices a Elías cántame el feliz cumpleaños
 575. Z. - si (risas)
 576. E. - Elías lo debe saber
 577. Z. - ¿Mmm?
 578. E. - Elías
 579. Z. - Elías
 580. E. - debe saber
 581. Z. - si
 582. E. - la canción “feliz cumpleaños a ti”
 583. Z. - si “cumpleaños feliz, cumpleaños feliz”
 584. E. - “te deseamos =todos cumpleaños feliz”=
 585. Z. - = todos, cumpleaños feliz”= “Edi [Edith] contenta, Elías contento”
 586. E. - Pero ahora no va a ser Elías contento, va a ser Zinab contenta (risas)
 587. Z. - Si, si (risas)
 588. E. - Y entonces ¿vas a preparar un pastel?
 589. Z. - ¿Mmm?
 590. E. - Tu
 591. Z. - mjm
 592. E. - ¿Vas a preparar
 593. Z. - preparar pastel?
 594. E. - pastel
 595. Z. - pastel preparar a la Marruecos
 596. Z. - Si vas a preparar a la Marruecos
 597. E. - Y vas a estar con tu hermano también
 598. Z. - Si mi hermano
 599. E. - =¿Quién va a ir?=
 600. Z. - =a la mujer= de hermano
 601. E. - {(B)Con mi cuñado, mi cuñada}
 602. Z. - Mi cuñada {(A)¿ Mi cuñada?}
 603. E. - Mi cuñada
 604. Z. - ¡ah! Mi cuñada
 605. E. - cuñada
 606. Z. - cuñada,
 607. E. - mjm
 608. Z. - Eia [Ella]
 609. E. - mjm
 610. Z. - Absalá armana [hermana]\
 611. E. - ¿Ah sí?
 612. Z. - Sí (risas)
 613. E. - mira (risas)
 614. Z. - si, como yo (risas) mermano [mi hermano]. Tu armana [hermana]
 615. E. - si
 616. Z. - armana [hermana] si, tu armana [hermana]
 617. E. - si
 618. Z. - u yo hermano
 619. E. - si
 620. Z. - tu
 621. E. - mjm
 622. Z. - mi marido, tu mi marido armano [hermano] mío o yo armana [hermana]

- de... (risas)
623. E. - si, del otro
624. Z. - del otro (risas)
625. E. - ¡ay, que bien, oye!
626. Z. - si
627. E. - Entonces es Cuñada
628. Z. - cuniada [cuñada]
629. E. - dos veces
630. Z. - si | dos veces, cuñada armana [hermana] de Absalá
631. E. - si
632. Z. - o, yo cuñada de eia [ella]
633. E. - mjm
634. Z. - armana [hermana] de de Absalá (risas)
635. E. - ¿Cómo se llama tu hermano?
636. Z. - Absalam también
637. E. - ¿Absalá también?/
638. Z. - si (risas), eia [ella] Fátima
639. E. - Fátima
640. Z. - Fátima
641. E. - no ¿cómo es en en en árabe? ¿Fatima?
642. Z. - Fatima
643. E. - Fatima
644. Z. - Fatima
645. E. - si
646. Z. - Fatima
647. E. - ¡muy bien! Y pero ¿quién irá de tus hijos?
648. Z. - ¿quién?
649. E. - ¿Quién? ¿Quién de tus hijos irá contigo a Marruecos?
650. Z. - ¿hijos míos?
651. E. - mjm
652. Z. - Mohamed, sí Mohamed, Yusef y Elías
653. E. - ¿y Assis no?
654. Z. - y Asis, no, Absalam, no, Asía, no, Zumaya, no
655. E. - ¿por qué?
656. Z. - porque no. \
657. E. - ¿están castigados?
658. Z. - No, no tiene gana
659. E. - No tienen ganas de ir
660. Z. - si, de Marruecos
661. E. - ¿ah no?
662. Z. - no, yo si, tiene mi madre mía pobrecita
663. E. - claro, ¿Sabes que? yo también quiero ir a México porque pues también está mi hermana
664. Z. - Mjm
665. E. - tuvo un bebé, tiene un bebé
666. Z. - ¿si?
667. E. - Si
668. Z. - ¡muy bien!
669. E. - Es la hermana más =pequeña=
670. Z. - =¿Cuándo, cuándo?=
671. E. - eeemm fue el ocho, como el ocho de junio
672. Z. - ¡ah! ¿El ocho de junio?
673. E. - El ocho de junio, vamos a ver
674. Z. - ¡Muy bien!
675. E. - el ocho de junio nació el bebe
676. Z. - ¿el bebé?
677. E. - Sí, nació, entonces tiene mmm... dos semanas apenas
678. Z. - ¿Dos semanas?
679. E. - De haber nacido
680. Z. - si, si, dos semanas, muy bien

681. E. - =entonces=
682. Z. - =¿Ninias [Niñas] o ninio [niño]?=
683. E. - Niño
684. Z. - niño
685. E. - y yo lo quiero ir a ver
686. Z. - Muy bien,
687. E. - mjm
688. Z. - mu [muy] bien, mu [muy] bien, Edi[Edith] mu [muy] bien
689. E. - si:
690. Z. - Cuándo me vo [voy] daquí [de aquí], cuándo, cuándo, cuándo vacaciones,
¿ do... do... dos meses?
691. E. - ¿tú?
692. Z. - tu, tu
693. E. - Yo si dos meses
694. Z. - ¿dos meses? Yo también,
695. E. - si, yo también
696. Z. - si, yo también
697. E. - ¿Tu te vas a quedar todas las vacaciones en Marruecos?
698. Z. - si
699. E. - ¿si?
700. Z. - si, yo también. Mohamed a final de jolio [julio]. A final de jolio [julio] me
voy a la Marruecos, no, no, no!: el primero
701. E. - ¡Ah! ¿ no el primero de julio?
702. Z. - no, no, final
703. E. - ¿a final de julio, se va Mohamed?
704. Z. - si, Mohamed. mjm... julio esperando a la Marruecos
705. Z. - mjm, Mohamed esperar a la Marruecos, esperar a la Marruecos
706. E. - Pues que bien,
707. Z. - mjm
708. E. - que bien con esas vacaciones.
709. Z. - si
710. E. - si, mira, yo regreso hasta septiembre
711. Z. - ¿Setiembre?
712. E. - Septiembre diez
713. Z. - Setiembre [septiembre] diez
714. E. - diez
715. Z. - setiembre [septiembre] diez
716. E. - hasta esa fecha, no hasta el once, mejor dicho
717. Z. - setiembre diez, Edi [Edith]
718. E. - once
719. Z. - once
720. E. - Porque yo salgo de México el 10
721. Z. - mjm
722. E. - y llego aquí el 11 de septiembre
723. Z. - once de setiembre [septiembre] mjm
724. E. - ¿Tu cuando regresas?
725. Z. - No sé \
726. E. - ¿viajarás?
727. Z. - no sé, al final de ago..de ago..
728. E. - ¿de agosto?
729. Z. - agosto. A final de agosto, me voy aquí
730. E. - Me vengo
731. Z. - si, me vengo, me vengo aquí
732. E. - mjm ¿Tu tu hermano...
733. Z. - No, no hermano, no, hermano ul [un] mes
734. E.- un mes, solamente un mes
735. Z.- si, solamente un mes
736. E. - Yo quería
737. Z. - mjm
738. E. - haber ido a Maruecos antes de irme a México

-
739. Z. - mjm
740. E. - pero no, no voy a poder
741. Z. - No, ¿por qué?
742. E. - Porque tengo trabajos pendientes y de hacer, o sea, deberes de la universidad
743. Z. - mjm
744. E. - y aparte pues mi marido también
745. Z. - mjm
746. E. - tiene deberes del cole
747. Z. - del cole
748. E. - entonces, esto no va a ser posible.
749. Z. - (risas)
750. E. - Y con eso que tengo muchos deseos, muchos deseos de ir a Maruecos, antes de ir primero a otros países como París, o a Roma, o a Italia, a otros, primero quiero conocer Maruecos
751. Z. - si
752. E. - primero Marruecos
753. Z. - mjm
754. E. - pero pues será después
755. Z. - ¿después?
756. E. - después
757. Z. - ¿No me voy a la Marruecos, tu?
758. E. - ¿ahora?
759. Z. - No, ah si
760. E. - ¿En estos días?
761. Z. - sí
762. E. - no, en estos días no
763. Z. - no
764. E. - no, porque... no no alcanzo de tiempo
765. Z. - No alcanzo [alcanzo] de tiempo, claro, claro, claro, mira la familia
766. E. - Regreso pero tengo que ir a conocer Marruecos, ¿eh?
767. Z. - si
768. E. - yo tengo que ir a conocerlo
769. Z. - vale (risas)
770. E. - si, este... tu viajarás con tu hermano en coche
771. Z. - en coche, si
772. E. - en coche
773. Z. - en coche de hermano
774. E. - mjm
775. Z. - viajaré en coche de hermano, si, más grande
776. E. - ¿es más grande? Entonces... ¿Él tiene hijos?
777. Z. - No sé, no sé, Elías solamente Elías
778. E. - No, no, no, Hijos de tu hermano
779. Z. - ¡ah! Hijos de hermano, si XXXXX ya ae... tiene hijos
780. E. - ¿ya tiene hijos?
781. Z. - si
782. E. - ¿cuántos?
783. Z. - ¿cuántos? tres
784. E. - ¿están grandes?
785. Z. - no, como Elías
786. E. - ¿cómo Elías?
787. Z. - si
788. E. - Mohamed como Elías
789. Z. - XXX menos, otra niña, elo, años que, años antes, años antes ella tiene un niño
790. E. - antes ella tenía un niño
791. Z. - Si
792. E. - Antes del del niño de siete años
793. Z. - Si, n: <7>
794. E. - ¿Tiene diez años?

795. Z. - si, Mohamed como Elías
796. E. - Si, Mohamed es el mayor
797. Z. - Es mayor, es mayor
798. E. - Tiene siete años
799. Z. - Siete años, como Elías
800. E. - como Elías
801. Z. - como Elías
802. E. - mjm
803. Z. - Anual, menos
804. E. - ¿Anual?
805. Z. - Anual
806. E. - seis o cinco
807. Z. - cinco o seis, cinco
808. E. - cinco
809. Z. - cinco, ¿otra? dos años
810. E. - ¿dos años?
811. Z. - otros dos años
812. E. - mjm, muy pequeña
813. Z. - muy pequeña, si \
814. E. - ¿solamente tiene tres hijos?
815. Z. - sola... si, sola... si solamente tres inios
816. E. - está bien, Niños o hijos es igual
817. Z. - vale, niños
818. E. - tu solamente tienes un hermano ¿verdad? Ah no tienes más ¿cuántos hermanos tienes?
819. Z. - ¿Cuántos hermanos? Pue... dos, dos hermanos, mi madre, mi madre.
820. E. - mjm
821. Z. - Cinco hermanos
822. E. - mjm
823. Z. - de, de otra mujer
824. E. - de otra mujer
825. Z. - si, otra mujer: Nabihah, Abdalá, Sofien, Mohamed, Sharif, cinco, cinco hermanos de otra mujer
826. E. - mjm
827. Z. - enc.. enc otra mujer. Mi madre solamente tres: yo, Absalam, Afgader
828. E. - ¿Afgader?
829. Z. - Afgader
830. E. - {(A)¿ABGADER?}
831. Z. - Si Afgader
832. E. - mjm ¿dónde vive tu hermano?
833. Z. - a la también a la... =Paris=
834. E. - =en Paris en París
835. Z. - en París, si en París
836. E. - ¿vive en París?
837. Z. - si, vive en París
838. E. - ¿y él está casado también?
839. Z. - si, casado, si
840. E. - ¿y también tiene niños?
841. Z. - Sí, si, tres chicas, e: , dos chicas un niño
842. E. - ¿un niño?
843. Z. - un niño.
844. E. - dos chicas y un niño
845. Z. - si
846. E. - ¿y las chicas ya están grandes?
847. Z. - no, menos
848. E. - ¿pequeñas?
849. Z. - pequeñas, si, no sé cuanto.. cuando años tienen no sé.\
850. E. - ¿y el no va a venir a ver a tu madre?
851. Z. - si
852. E. - ¿también?

853. Z. - si, mujer de... de Afgader,
854. E. - mjm
855. Z. - viene a la Marruecos el viernes
856. E. - ¿el viernes?
857. Z. - viernes que
858. E. - el viernes que viene
859. Z. - si, viernes que viene
860. E. - ¿el treinta? No, el veintitrés
861. Z. - veinti... =veintitrés o veintidós =
862. E. - =no, veintitrés no, me equivoqué =
863. Z. - veintidós XXXXX, no sé, al viernes, al viernes [viernes] que viene
864. E. - si
865. Z. - ¿cuant... es quen es e... aye mañana?
866. E. - mañana será jueves
867. Z. - jueves
868. E. - si y el viernes 23
869. Z. - ¿veintitrés? Eso. Veintitrés me voy a la... a la
870. E. - se va
871. Z. - ¿cómo se llama?
872. E. - ¿avión?
873. Z. - avión
874. E. - en el avión
875. Z. - si
876. E. - viajará
877. Z. - viajará
878. E. - en avión
879. Z. - en avión, viajará, viajará en un avión
880. E. - mjm, viajará en avión
881. Z. - viajará en avión
882. E. - ¿eee... el viernes?
883. Z. - el viernes, si
884. E. - y ¿ella irá a Marruecos?
885. Z. - a Marruecos
886. E. - ¿de París?
887. Z. - de París, si. Armano [hermano], armano [hermano]... diesc... diesc.
dieciséis, dieciséis de...de agosto
888. E. - ¿dieciséis de agosto?
889. Z. - si, me voy a la Marruecos
890. E. - se va
891. Z. - se va
892. E. - a Marruecos
893. Z. - a Marruecos al coche
894. E. - en el coche
895. Z. - si
896. E. - o sea que se van a ver todos los hermanos
897. Z. - si, todos
898. E. - ¡qué bien!
899. Z. - si, mi padre no sé, mi padre no... no habla con... con ea, mi padre no sé
cuanto viene a Marruecos
900. E. - {(B) ¿cuándo vendrá?
901. Z. - si, no sé.
902. E. - ¿pero tu visitas a los dos?
903. Z. - si
904. E. - tú ¿visitas a tu padre también?
905. Z. - si, claro po:porque no sé cuando a visitar, bueno si mi padre cuando a
visitar a la Marruecos
906. E. - si, Pero tu... ¿tu padre vi... tu padre vive en... en París?
907. Z. - Si, al otra mujer, si, a armana [hermana] si.\n
908. E. - mjm ¿Pero tu has ido a visitar a tu padre... en París?
909. Z. - ¿en París? si

910. E. - cuando has ido a París
 911. Z. - ¿cuánto?
 912. E. - no, espera, ¿cuando tu has ido a París tu visitas a tu hermano? ¿sí?
 913. Z. - si
 914. E. - ¿o vas a visitar a Absalam?
 915. Z. - si
 916. E. -¿y también visitas a tu padre?
 917. Z. - si, si
 918. E. - ¿y a tu otro hermano?
 919. Z. - si, otro hermanos y otra hermanas
 920. E. - mjm
 921. Z. - armanas casada: ¿cuánto gente?<4>
 922. E.- ¿cuántas hermanas viven en... en París?
 923. Z. - ¿armanas [hermanas]?
 924. E. - hermanos, tuyos
 925. Z. - Absalá, Afgader cinco, otros cinco
 926. E. - =más los otros =
 927. Z. - =otros, otros =
 928. E. - También viven allá en París
 929. Z. - si, la París
 930. E. - Y tu los visitas a todos.
 931. Z. - todos
 932. E. - a todos
 933. Z. - todos
 934. E. - Y a tu padre también
 935. Z. - si, si, mi madre, solamente, mi madre a la Marruecos./
 936. E. - xxx
 937. Z. - si, toda familia a la... la París
 938. E. - mjm
 939. Z. - si, mi padre, mi ama... otra mujer de a padre com... e... ¿cómo se llama?
 940. E. - ¿cómo se llama?
 941. Z. - si
 942. E. - ¿la mujer de tu padre?
 943. Z. - si
 944. E. - Se llama madrastra
 945. Z. - madrastra
 946. E. - madrastra
 947. Z. - si, si mi madre, yo, yo a mi madre
 948. E. - {(B) tu a tu madre}
 949. Z. - si, mi madre... Mohamed, Abdullah, Sofien, Mohamed, Mohamed,
 Mohamed, Abdullah, Sofien, Jalil, Nadia , cinco, cinco hermanos
 950. E. - ¿están casados todos?
 951. Z. - no, dos
 952. E. - ¿dos? solamente dos
 953. Z. - Nadia, Abdala, tres no.
 954. E. - mjm
 955. Z. - tres no
 956. E. - mjm
 957. Z. - Absalam, Afjader, Abdalá
 958. E. - pues que bien... que se van a ver... en Marruecos.
 959. Z. - si, mjm
 960. E. - Oye, Zinab
 961. Z. - mjm
 962. E. - {bueno pues entonces, no te voy a ver el día de tu cumpleaños, (A) NO TE
 VOY A VER}
 963. Z. - No te voy a ver
 964. E. - yo, yo
 965. Z. - ¿tu?
 966. E. - no te voy a ver el día de tu cumpleaños
 967. Z. - uuuy (risas), después, a la me voy a la... aquí a la España, a la comprar

- muchas cosas al cumpleaños otra parte. (risas)
968. Z. - puedes mirarlo (risas) ¿verdad?
969. E. - claro
970. Z. - verdad
971. E. - si, claro
972. Z. - vale
973. E. - festejamos tu cumpleaños
974. Z. - vale, no. No. Nol: tiene al:: Nol:: compra a la Marruecos
975. E. - no
976. Z. - no, no Marruecos, después al viene aquí
977. E. - mjm, cuando viene aquí
978. Z. - si, cuando viene aquí al:: Prepara al pastel
979. E. - té
980. Z. - al:: té
981. E. - pastas
982. Z. - pastas
983. E. - muy bien
984. Z. - l::pan de coc, pan delmendras [de almendras]
985. E. - mjm
986. Z. - muchas cosas
987. E. - bueno, muy bien.
988. Z. - ¿sí? Después mira tu
989. E. - bueno
990. Z. - si, a visitar a mia, a:: visitar a la casa mía.
991. E. - claro
992. Z. - vale,
993. E. - claro
994. Z. - vale (risa)
995. E. - Bueno, pues como no te voy a ver pues que te lo pases muy bien
996. Z. - vale
997. E. - que te la pases muy bien el día de tu cumpleaños
998. Z. - vale
999. E. - Pues guarda tu tarjeta, porque esta es muy importante, y este, ésto ¿para quien es?
1000. Z. - de aquí, de residencia.
1001. E. - si, pero ¿ para qué lo quieres?
1002. Z. - ¿Eh?
1003. E. - ¿por qué sacaste una copia? ¿para qué?
1004. Z. - No sé qué, mírala
1005. E. - ¿Esto es para mi? ¿O no?
1006. Z. - Si, vale || si, mírala,
1007. E. - bueno
1008. Z. - si, como quieras
1009. E. - no ¿sabes qué? Nada más anoto la fecha
1010. Z. - la fecha de...
1011. E. - de tu cumpleaños
1012. Z. - de cumpleaños, Vale
1013. E. - {(B)esta es tu bolsa}
1014. Z. - igual, igual.
1015. E. - No es que iba a buscar una pluma
1016. Z. - ¡Ah!
1017. E. - ¿escribiste tu nombre?
1018. Z. - No no tine [tiene] tiempo
1019. E. - Muy ocupada,
1020. Z. - Si, claro (risas)
1021. E. - ¿qué hiciste? a ver cuenta.
1022. Z. - ¿eh?
1023. E. - cuenta que hiciste que no tuviste tiempo
1024. Z. - No a visitar a la a la Barcelona, a visitar a la: a la: || prima de | de Rubi
1025. E. - Mjm

1026. Z. - Aal: , Prepara muchas cosas, muchas gente a la a la casa, no tiene tiempo Edi [Edith]
1027. E. - No tengo
1028. Z. - No tengo tiempo
1029. E. - No tengo tiempo, ¡entiende por favor! (Risas)
1030. Z. - (risas)
1031. E. - ¡Válgame dios!
1032. Z. - ¡Guau! || No ten...go tiempo (risas)
1033. E. - No tienes, estás muy ocupada
1034. Z. - Si, (risas)
1035. E. - ¿Si? ¿qué más a ver?
1036. Z. - (risas)
1037. E. - Ves ni tu te la crees ¿eh?
1038. Z. - Mucha, mucha gente en la casa
1039. E. - ¿Mucha gente?
1040. Z. - si, mucha gente en la casa que..prepara la... el comida a las dos, prepara comida a las a las diez de la noche (risas) limpia muchos platos, vasos
1041. E. - y en la mañana no haces nada?
1042. Z. - no, nada, nada, no tie..no tengo tiempo.
1043. E. - no tiene tiempo, mira.
1044. Z. - si, perdóname (risas)
1045. E. - no, está muy bien, muy bien ¿ Todavía están tus primos en tu casa?
1046. Z. - Si /
1047. E. - ¿Si?
1048. Z. - {(A)SI}
1049. E. - ¿y ya encontraron trabajo?
1050. Z. - Uno si, uno no
1051. E. - Uno si
1052. Z. - si
1053. E. - uno si
1054. Z. - uno si
1055. E. - y el otro no
1056. Z. - y el otro no
1057. Z. - El otro a dormir a la casa, todo el día (risas)
1058. E. - ¿y qué dices? a trabajar! A trabajar!
1059. Z. - (risas) No sé no sé no sé no sé. El marido de Zumaya ¿eh?
1060. E. - Ah ¿es el marido de Zumaya?
1061. Z. - si, no sé, no sé
1062. E. - ¿Es el marido o el novio?
1063. Z. - Nevio [Novio]
1064. E. - novio
1065. Z. - Ahora nevio [novio]
1066. E. - novio de Zumaya
1067. Z. - si, ahora nevio [novio]
1068. E. - mjm
1069. Z. - después mi marido
1070. E. - {el marido, (A)SU marido}
1071. Z. - su marido de Zumaya, si
1072. E. - ¿Cuándo se casan?
1073. Z. - ¿cuándo ?
1074. E. - ¿cuándo?
1075. Z. - ¿cuándo? Se casaba a la.. Ahorita no, de::
1076. E. - después
1077. Z. - después, después, si. Al último
1078. E. - al último
1079. Z. - si, al último
1080. E. - ¿Zumaya?
1081. Z. - Zumaya
1082. E. - ¿Y Asia?
1083. Z. - Asia no sé, mira (risas)

-
1084. E. - pero tu me dijiste que traía novio
1085. Z. - ¿Qué?
1086. E. - Tu me dijiste
1087. Z. - mjm
1088. E. - que Asía
1089. Z. - Asía
1090. E. - tiene novio
1091. Z. - no tiene novio. Ahora no tiene novio
1092. E. - ¡Ahh!
1093. Z. - Asía ahora no tiene novio
1094. E. - ¡Ah!
1095. Z. - A::el chico, dem::
1096. E. - el que trabaja en la granja
1097. Z. - no
1098. E. - ¿no? ¿tu me dijiste, no?
1099. Z. - ¡Ah! Si, si, si, si.
1100. E. - ¿recuerdas?
1101. Z. - si, si, si, si.
1102. E. - cuando estábamos afuera
1103. Z. - si, si, si, si.
1104. E. - Tu me dijiste que el chico
1105. Z. - si, chico, si
1106. E. - que trabajaba en la granja
1107. Z. - a la granja, si
1108. E. - que le gustaba
1109. Z. - ¡Ah! le gusta a la Asía, si, si. Habla con A... con Absalam, si, si, de verdad, si, de verdad, si, la Zumaya también
1110. E. - ¿Pero otro chico?
1111. Z. - otro chico, otro chico
1112. E. - Pero tu me dijiste que Asía había dicho que sí
1113. Z. - si:
1114. E. - y entonces que se casarían el próximo año,
1115. Z. - si, si, si, si
1116. E. - ¿sí?
1117. Z. - mjm, si. Yo, yo, yo, yo tonta, si. (risas)
1118. E. - ¿Por qué? ¿por qué tonta? ¿Por qué no recuerdas?
1119. Z. - si, lecuerdas [recuerdas]
1120. E. - No recuerdo
1121. Z. - No lecuerdo [recuerdo]
1122. E. - RE-CUER-DO
1123. Z. - lecuerdo [recuerdo]
1124. E. - no recuerdas
1125. Z. - no recuerdas
1126. E. - no, cuando tu dices es no recuerdo
1127. Z. - no recuerdas
1128. E. - Si =entonces=
1129. Z. - =ya tiene=, ya tiene novio
1130. E. - ya tiene novio
1131. Z. - si, no, no habla con ella no..novio, no habla con con tu, con Absalá,
1132. E. - con su padre
1133. Z. - solamente habla con Absalam
1134. E. - mjm
1135. Z. - No tiene nada, no tienel:: vamos a la calle, no tie::no nada, nada.
1136. E. - mjm
1137. Z. - Después de aquí, si
1138. E. - =después= de que firme
1139. Z. - =aquí= firme si
1140. E. - después de que se casa
1141. Z. - después que se casa si, ahorita no, NADA, no jabla [habla] con él, no habla con él nada, nada, nada

Anexo No. 10

Fecha:

6 de noviembre de 2000

Participantes

Z.- estudiante de 38 años

E.-maestra

Contexto

Oficina de Cáritas

1. E. - Yo te yo te quiero hacer unas preguntas ¿sí?
2. Z. - Si
3. E. - ¿sí?
4. Z. - Si
5. E. - Si a ver sobre las clases que yo te doy
6. Z. - Mjm
7. E. - bueno esto es algo que yo escribí. Emmm sobre las clases
8. Z. - ¿Tu tu cribe [escribes]?
9. E. - Si yo escribo, así, en el ordenador
10. Z. - Ah en el ordenador
11. E. - en el ordenador ¿Recuerdas que | tu hijo Elías nos dijo que le gustaba el ordenador?
12. Z. - Si, si
13. E. - Bueno yo tengo uno y yo escribo mis deberes
14. Z. - Vale
15. E. - ¿Recuerdas que estoy en la universidad?
16. Z. - Si
17. E. - Bueno pues allí tengo que hacer mis deberes
18. Z. - Si, deberes, si
19. E. - Bueno, pues entonces yo escribí esto
20. Z. - Vale
21. E. - y es sobre algunas cosas así de la clase
22. Z. - mjm
23. E. - ¿sí?
24. Z. - Si
25. E. - Por ejemplo una es tu cuando yo te doy te estoy dando la clase a ti
26. Z. - Cuando
27. E. - ¿tu te diviertes? Te ries
28. Z. - te ries
29. E. - ¿si te ries?
30. Z. - si
31. E. - ¿si te diviertes?
32. Z.- Si
33. E. - Eso es divertirse, o sea estar riéndose
34. Z. - Estar riéndose
35. E. - O bromeando
36. Z. - o bromeando
37. E. - ¿sí?
38. Z. - Si
39. E. - ¿te diviertes?
40. Z. - Si
41. E. - Bueno, pues así me gusta
42. Z. - Si ¿Te gusta?
43. E. - ¿A ti te gusta?
44. Z. - si
45. E. - te gusta divertirse en la clase

-
46. Z. - si, si
47. E. - bromear
48. Z. - si
49. E. - bueno, muy bien, bueno y entonces la clase, ya ves que es una hora ¿si?
50. Z. - ¿una uu: hora?
51. E. - Si, es: una clase es la clase eeee... decimos que es en una hora, pero tu la sientes corta o la sientes muy larga? Tu recuerdas que antes cuando ibamos al local de Cáritas
52. Z. - ¿De Cáritas?
53. E. - Si, yo te decía: Zinab la clase ya se acabó ¿recuerdas?
54. Z. - Si, si
55. E. - Y tu me decías: ¡Ay Madre mía!
56. Z. - Si, si
57. E. - Cómo que ya son las doce
58. Z. - Si
59. E. - O las once ¿verdad? ¿recuerdas?
60. Z. - Si
61. E. - ¿La sentias larga o corta?
62. Z. - Larga
63. E. - ¿Muy larga?
64. Z. - Muy larga
65. E. - No, larga quiere decir que que tu dices ay, ya quiero que se acabe esta clase, está muy aburrida
66. Z. - (Risas)
67. E. - ¿sí?
68. Z. - yo no sé
69. E. - no no entiendes
70. Z. - no
71. E. - tu tu sentías cuando yo te estaba dando la clase
72. Z. - si
73. E. - en Caritas o aquí
74. Z. - si en Cáritas, cuando a la a la diez
75. E. - Si
76. Z. - yo me fui a la diez a la diez y media
77. E. - si
78. Z. - Ya si cabó [acabó] a la once
79. E. - Si
80. Z. - A la once
81. E. - Si
82. Z. - Si, ¿cuanto horas?
83. E. - Ooa se acaba a las once y media
84. Z. - Si ala [a las] once y media, si
85. E. - Y tu decías ay madre mía
86. Z. - Si, si, a la once y media, si
87. E. - ¿Se te hacía muy larga o corta?
88. Z. - Mmm muy lar...ah muy corta
89. E. - Muy corta
90. Z. - Muy corta
91. E. - Porque decías: *¿Como que ya son las 11?*
92. Z. - Si, si muy corta
93. E. - Muy corta ¿verdad? Se te hacía la clase
94. Z. - Si
95. E. - ¿y te gustaba?
96. Z. - Si me gustaba si
97. E. - Si te gustaba
98. Z. - Si
99. E. - Si te gusta si. Bueno tu recuerdas que el año pasado
100. Z. - Mjm
101. E. - desde que iniciamos la clase
102. Z. - Si

-
103. E. - Si desde que la iniciamos
104. Z. - Mjm
105. E. - Eh hh Tu: recuerdas que sabías muchas cosas o no sabías nada?
106. Z. - Poco
107. E. - Nada
108. Z. - Nada, un poco no, no mucho
109. E. - No mucho
110. Z. - No, no
111. E. - y desde que yo te empecé a dar la clase
112. Z. - mjm
113. E. - hasta ahorita
114. Z. - mjm
115. E. - ¿tu sientes que has aprendido mucho?
116. Z. - Si
117. E. - O poquito, muy poquito casi nada
118. Z. - Un poquito, un poco
119. E. - ¿Tu crees que has aprendido un poco?
120. Z. - Un poco
121. E. - ¿Si?
122. Z. - Un poco, si
123. E. - Al principio ¿tu podías hablar con Josefina?
124. Z. - Si, Jose...
125. E. - ¿Recuerdas a Josefina?
126. Z. - ¿Yo? ¿Si: me recuerdas ala Josefina?
127. E. - ¿Tu la recuerdas?
128. Z. - Si:
129. E. - ¿Si?
130. Z. - Si, sabes qué la Josefina
131. E. - Si si ¿sabes quién es?
132. Z. - Si
133. E. - Si sé quién es Josefina
134. Z. - Si, si si sé qui...que...
135. E. - ¿Quién, quién es Josefina?
136. Z. - ¿Quién es Josefina?
137. E. - Bueno, tu antes hablabas con ella o tu marido
138. Z. - A:: mi marido
139. E. - Tu marido
140. Z. - Si, mi marido
141. E. - Y después
142. Z. - Aja
143. E. - ¿Tu hablabas con Lourdes?
144. Z. - Si
145. E. - ¿O tu marido?
146. Z. - Si, yo, mi marido yo
147. E. - No pero ya después tu marido no iba ni por la tarjeta
148. Z. - Ah! Yo, yo, yo
149. E. - Entonces
150. Z. - Si
151. E. - podías hablar más
152. Z. - Si de verdad yo
153. E. - Tu podías hablar más con con Lourdes
154. Z. - Si, si, poco, si
155. E. - ¿Poco o mucho?
156. Z. - No, mucho no mucho no
157. E. - No, mucho mucho no, pero habías aprendido
158. Z. - Si
159. E. - para pedirle cosas a:: a Lourdes, decirle por favor dame la tarjeta
160. Z. - la trajeta [tarjeta], si
161. E. - o ir a comprar algunas cosas
162. Z. - a comprar a las unas cosas. si

-
163. E. - entonces tu piensas
164. Z. - mjm
165. E. - que has apren...¿tu piensas que has aprendido?
166. Z. - Ahora mejor como antes ¿sabes?
167. E. - Si
168. Z. - mejor como antes
169. E. - Mucho mejor
170. Z. - Si mucho mejor como antes
171. E. - Mjm
172. Z. - si, XXXXX
173. E. - Mjm
174. Z. - El:: comprar muchas cosas
175. E. - Mjm
176. Z. - si, mejor como antes
177. E. - mejor
178. Z. - mejor como antes
179. E. - muy bien
180. Z. - mucho, mucho ¿sabes? Mucho mucho, no
181. E. - no, yo sé que no
182. Z. - si
183. E. - Todavía te falta un poco más
184. Z. - Si, falta mucho, falta un poco más
185. E. - Pero ya te puedes comunicar
186. Z. - Si, mjm
187. E. - Y antes no lo hacías tu
188. Z. - ¿Qué?
189. E. - Antes cuando ibas al mercado ¿tu comprabas las cosas?
190. Z. - No, no
191. E. - ¿quién las compraba?
192. Z. - Mi marido solo
193. E. - ¿Sólo tu marido?
194. Z. - Si, {(B) mi marido solo}, ya sabías del coche, yasta [ya está]
195. E. - mjm
196. Z. - si
197. E. - ¿tu te quedabas en el coche? O ¿si ibas con él al mercado?
198. Z. - Al:: mercado
199. E. - ¿tu ibas con él?
200. Z. - Mjm
201. E. - Pero el era el que compraba las cosas
202. Z. - Ya
203. E. - Muy bien, bueno ¿y a ti te gustaría aprender a leer y a escribir?
204. Z. - ¿Yo?
205. E. - Mjm
206. Z. - si
207. E. - ¿sí? ¿Por qué o Para qué?
208. Z. - Mmm
209. E. - ¿Para qué?
210. Z. - ¿Para qué?
211. E. - Mjm
212. Z. - Yo, yol:: mmm crebir [escribir] numeros [números]
213. E. - Escribir los números
214. Z. - Si
215. E. - tu nombre
216. Z. - Mi nombre, si
217. E. - Leer
218. Z. - Si
219. E. - saber lo que dicen los anuncios
220. Z. - si (risas)
221. E. - ¿sí?
222. Z. - ya

223. E. - ¿qué otra cosa?
 224. Z. - otra cosa
 225. E. - ¿tu sabes cuánto cuestan las cosas?|| ¿no?
 226. Z. - No
 227. E. - Ahora ves los números y sabes eo que cuánto significa ¿o no?
 228. Z. - Poco
 229. E. - Si ¿si les entiendes?
 230. Z. - Si
 231. E. - Si tu vas al al mercado o a Pryca por ejemplo
 232. Z. - Si
 233. E. - ¿sabes cuánto es tres números?
 234. Z. - Números, números
 235. E. - Pequeños
 236. Z. - pequeños [pequeños] si, más grandes no
 237. E. - no sabes
 238. Z. - si, no sabes
 239. E. - no sé
 240. Z. - no sé, si.
 241. E. - Muy bien
 242. Z. - Pequeños [pequeños]
 243. E. - Mjm
 244. Z. - Si, sabes
 245. E. - Si, si sé
 246. Z. - Si
 247. E. - Si sé
 248. Z. - Si sé
 249. E. - Muy bien, bueno
 250. Z. - más grandis [grandes] no, no sabes
 251. E. - Más grandes no lo sabes
 252. Z. - si
 253. E. - bueno, lo que nosotros hacemos aquí o la clase que yo te doy, ¿te ayuda a entender muchas de las cosas que que que ves en el mercado, en la tienda...
 254. Z. - mjm
 255. E. - o en algunos lugares? ¿Si? Por ejemplo cuando estamos contando las fichas
 256. Z. - si
 257. E. - ¿si?
 258. Z. - Si
 259. E. - ¿Te ayudan?
 260. Z. - Si
 261. E. - Y lo que hemos hablado aquí en la clase ¿te, te sirven a ti para hablar con otras personas que hablan castellano o que hablan español?
 262. Z. - ¿De que?
 263. E. - Por ejemplo si tu y yo e... por ejemplo estamos viendo en una clase
 264. Z. - Ejem
 265. E. - por ejemplo como preguntar en una farmacia el precio o como mmm decir alguna frase, a ti te sirven para luego cuando tu vas sola
 266. Z. - si
 267. E. - o luego cuando tu te encuentras con algún español
 268. Z. - si
 269. E. - hablar con él
 270. Z. - mjm
 271. E. - ¿si te sirve?
 272. Z. - si
 273. E. - bueno y:: la la televisión de los canales en español ¿tu los ves?
 274. Z. - un poco, un poco
 275. E. - ¿o no?
 276. Z. - Si
 277. E. - o ¿tu ves más los canales en árabe?
 278. Z. - mmm mucho árabe

279. E. - Mucho árabe
 280. Z. - Mmm
 281. E. - ¿español no?
 282. Z. - Si un poco si
 283. E. - ¿Un poco?
 284. Z. - Mjm, si
 285. E. - ¿Pero los ves todos los días o un... o solo un pequeño momento?
 286. Z. - Pequeño momento
 287. E. - ¿cada día?
 288. Z. - Cada día
 289. E. - Orrr
 290. Z. - No cada día
 291. E. - Cada día
 292. Z. - Cada día un poquito [poquito] momento, un poco
 293. E. - Un poco de tiempo y de los programas que tu ves en español, tu eee
 ¿cuáles son los que tu ves? ||
 294. Z. - No sé
 295. E. - o noticias o algún programa o algún culebrón como le llaman aquí
 296. Z. - (risas)
 297. E. - no? ¿pero si ves algunos o anuncios de la televisión?
 298. Z. - Si
 299. E. - ¿que es lo que qué es lo que miras en en español?
 300. Z. - A la:: murzaza no sé como se llama
 301. E. - ¿Noticias?
 302. Z. - Si noticias a la ¿cómo se llama?
 303. E. - o películas
 304. Z. - películas, si
 305. E. - o ¿algún programa?
 306. Z. - Si, algún programa || si
 307. E. - ¿sí?
 308. Z. - Si, si
 309. E. - ¡Muy bien! y ¿tu tu hablas con frecuencia con personas que hablan español?
 310. Z. - ¿Personas de qué?
 311. E. - Otras personas que hablan español?
 312. Z. - Si
 313. E. - Como yo
 314. Z. - Si
 315. E. - ¿Con quién? ¿con quién hablas?
 316. Z. - ¿Con quién jablas[habras]?
 317. E. - Mjm
 318. Z. - Habla spañol [español], el:: castellan castellano
 319. E. - ¿Pero con quién?
 320. Z. - ¿con quién? | mst...esta de...
 321. E. - ¿por aquí tu sales, y hablas con alguien que hable castellano o español?
 322. Z. - Si
 323. E. - ¿sí?
 324. Z. - mjm
 325. E. - ¿con poquitas personas o con muchas?
 326. Z. - Poquetas [poquitas] más personas
 327. E. - Poquitas personas
 328. Z. - Si, poquitas personas
 329. E. - cada día o...
 330. Z. - no, no cada día
 331. E. - hoy hablas con uno y
 332. Z. - si
 333. E. - Y pasan algunos días
 334. Z. - si
 335. E. - y hablas con otros
 336. Z. - ya ya ya me fuí a la a las coger al Elías en el:: mst..

-
337. E. - al cole
338. Z. - al cole
339. E. - y hablas
340. Z. - si hablas con
341. E. - con madres de familia
342. Z. - si con madres de familia al hijo de
343. E. - de amigos de
344. Z. - de amigos de Elias
345. E. - ¡ah, muy bien!
346. Z. - Si de amigos de Elias
347. E. - ¡Qué bien!
348. Z. - Pocos, si
349. E. - ¿Pero ya hablas con ellos?
350. Z. - Si, hablas con ellos
351. E. - ¡Que bien! ¿Y les entiendes?
352. Z. - Si
353. E. - ¿sí?
354. Z. - Mjm
355. E. - ¿Y tu también tratas de hablar con ellos?
356. Z. - Si, si
357. E. - ¿O solamente les haces así? (imitando que Z mueve la cabeza afirmativamente)
358. Z. - ¡NO!!! No
359. E. - ¿Hablas?
360. Z. - hablas
361. E. - (risas) no se me enoje, (risas) ¡NO!!! (imitando a Z)
362. Z. - (risas) berdona [perdona]
363. E. - no para nada, no, (risas)
364. Z. - ¡No!!!
365. E. - ¡No! está muy bien
366. Z. - es una broma (risas)
367. E. - si es una broma, yo lo tomo como una broma(risas) si no yo ya me hubiera ido corriendo de aquí (risas) toda asustada llorando (risas)
368. Z. - ¡No!
369. E. - ¡No! (risas) Eso esta muy bien, Zinab
370. Z. - ¡Ostia!!!! /
371. E. - Eso está muy bien, ¿ehh?
372. Z. - No sta [está] bien (risas)
373. E. - si
374. Z. - no stá [está] bien (risas)
375. E. - Tengo ¿sabes qué? Oye Zinab, escúchame, tengo una una videocámara, eh?
376. Z. - Ajá
377. E. - ¿sabes cuáles son las videocámaras?
378. Z. - Si
379. E. - ¿sí?
380. Z. - Si
381. E. - Para grabar así los momentos que estas con alguien, un día la voy a traer y hubiera grabado esto que les haces así: ¡No!
382. Z. - (risas) ¡Ostia!!!
383. E. - La hubiera grabado, eh? (risas), no, está muy bien. (risas). Perfecto
384. Z. - ¡Ayyy!!!
385. E. - bueno, muy bien y ¿hablas entonces con las madres de familia? ¿con las madres de los amigos de Elías?
386. Z. - de Elías, si
387. E. - y ¿y con qué otras personas?
388. Z. - Si, ¿otras?
389. E. - mjm
390. Z. - No mucho gente
391. E. - No mucha gente

-
392. Z. - No mucha gente
393. E. - Pero si haces uso del
394. Z. - Si
395. E. - del español
396. Z. - Si, si
397. E. - Está muy bien, ¿ehh?
398. Z. - Si
399. E. - ¡Felicidades!
400. Z. - Si
401. E. - ¡Felicidades!
402. E.- Bueno ¿y te gustaría conversar con más personas...
403. Z. - mjm. (afirmando)
404. E. - que hablen español?
405. Z. - mjm.
406. E. - ¿Sí?
407. Z. - Mucha personas
408. E. - No
409. Z. - está bien, está bien, hablan, ríen
410. E. - sonreir
411. Z. - sonreír [sonreir] o hola, mucha, al:: otros, no, más o menos
412. E. - sí, sí, sí
413. Z. - ¿SI? y está bien, otros no
414. E. - O sea no, no, no, no quieren hablar ellos. ¿Pero a ti sí te gusta?
415. Z. - Ni hola, ¿ehh? ni hola
416. E. - Ni hola
417. Z. - Ni hola, ni nada
418. E. - si, mira yo también me enfrento a eso ¿ehh?
419. Z. - Si
420. E. - No creas que solamente tú, yo también y hablo castellano ¿eh?
421. Z. - ¿Si?
422. E. - si, entonces, eeee...pero a ti
423. Z. - mjm
424. E. - si te gustaría
425. Z. - mjm
426. E. - ¿a ti si te gustaría hablar con más personas
427. Z. - si
428. E. - y que te dijeran hola?
429. Z. - mjm
430. E. - ¿si te gustaría | poder hablar con ellos?
431. Z. - si
432. E. - bueno, después
433. Z. - después, si
434. E. - y si no =habrá=
435. Z. - =un poco a poco=
436. E. - poco a poco
437. Z.- un poco poco
438. E. - y si no habrá otras personas
439. Z. - ajá
440. E. - que si te sigan diciendo ¡hola!
441. Z. - si
442. E. - o sonreír o hablar un poco contigo
443. Z. - si
444. E. - pero si tu vas aprendiendo todavía a hablar más, más español
445. Z. - mjm, eeella cuánto ¿cuánto tiempo aquí? ¿tu me gusta ti me gusta Spania [España]?
446. E. - ¿A ti te gusta España?
446. Z. - Si y yo stá [está] Spania [España]? Y yo si:: a cua...ke eee... ¿te gusta Spaña[España]? Yo si, ¿pero qué, qué qué si? yo me gusta Spaña [España] mi marido trabajar aquí, emmm mi mi hijo está aquí, mejor, mejor que mejor a...ayy (molesta porque no encuentra la palabra apropiada para finalizar el

- mensaje
448. E. - Mejor que en Marruecos
449. Z. - Si, no no mejor que Marruecos, mejor mmi... mi ma..mi marido stá [está] aquí
450. E. - Mjm
451. Z. - Ayyy!!! (molesta porque no encuentra la palabra apropiada)
452. E. - ¿Trabajando?
453. Z. - Trabajando
454. E. - ¿ganando dinero?
455. Z. - si, ganando dinero
456. E. - mjm
457. Z. - si, mejor aquí || mejor aquí
458. E. - Claro, claro, claro, bueno, ahora eee... con respecto al catalán ¿cómo te suena a ti el el catalán? ¿tu has escuchado catalán?
459. Z. - No
460. E. - ¿no has escuchado el catalán? Si
461. Z. - ¿si?
462. E. - ¿Has escuchado castellano?
463. Z. - Castellano
464. E. - Claro y ¿y cómo te suena el castellano?
465. Z. - ¿Cómo?
466. E. - ¿cómo te suena, como lo escuchas tu?
467. Z. - Cómo el castellá
468. E. - Si, =el castellano=
469. Z. - =el castellano=
470. E. - ¿cómo cómo lo escuchas tu?
471. Z. - Cómo lo escuchas al:: ya ya
472. E. - al oído
473. Z. - al oído al:: castellá
474. E. - ¿pero cómo lo escuchas tu? ¿cómo te suena? ¿ bonito?
475. Z. - bonito
476. E. - ¿feo?
477. Z. - no, bonito
478. E. - ¿desagradable?
479. Z. - bonito, bonito
480. E. - ¿bonito?
481. Z. - Si, bonito
482. E. - ¿y el catalán?
483. Z. - ¿catalán? No, yo no sabes
484. E. - no, no te
485. Z. - no me entiendes
486. E. - ¿no lo entiendes?
487. Z. - no, no me entiendes nada de catalán
488. E. - no entiendes nada de catalán
489. Z. - no, nada
490. E. - pero, te suena bien o desagradable o cómo cómo lo ¿cómo te suena a ti?
491. Z. - Yo yo yo no sabes no no loa::
492. E. - No lo has escuchado con atención
493. Z. - Si, si
494. E. - Muy bien
495. Z. - Si
496. E. - y entonces, bueno no lo habías escuchado, entonces no po... drías comparar cuál te suena más fácil, si el castellano o el catalán
497. Z. - el castellano, mejor
498. E. - pero porque ya lo hablas o lo entiendes
499. Z. - si
500. E. - un poco más
501. Z. - ya
502. E. - por eso te suena un poco más fácil
503. Z. - si, si

504. E. - y tu alguna vez ¿has hablado en castellano con tus hijos?
 505. Z. - Si
 506. E. - ¿sí? ¿Con quién hablas en castellano?
 507. Z. - Eeee... hijos míos?
 508. E. - Si, con tus hijos
 509. Z. - Emmm
 510. E. - ¿con Elías?
 511. Z. - Elías, con Elías
 512. E. - y si ¿sí habla contigo Elías?
 513. Z. - Sí
 514. E. - ¿En castellano?
 515. Z. - Si, un poco
 516. E. - ¿Un poco?
 517. Z. - si
 518. E. - ¿y de tus hijos mayores?
 519. Z. - Un poco, no hablan mío, no hablan con... contigo mi
 520. E. - Conmigo
 521. Z. - Si, conmigo, no
 522. E. - ¿qué hablan más? ¿árabe?
 523. Z. - Hablas más árabe, ol:: ca..catalán o castellano, con eee Elías, Yusef o Asis
 524. E. - Mjm ¿ellos hablan en catalán?
 525. Z.- Si, catalán o castellano
 526. E. - O castellano
 527. Z. - Si
 528. E. - ¿pero contigo no?
 529. Z. - conmigo no
 530. E. - mjm
 531. Z. - conmigo no
 532. E. - bueno, ¿y a ti te simpatiza la gente que vive por aquí, que vive aquí en España?
 533. Z. - ¿Gente de quién? ¿De Marruecos?
 534. E. - No, no, las personas de aquí de España
 535. Z. - ¡Ah de Spania! [España]
 536. E. - ¿Te simpatizan?
 537. Z. - Si
 538. E. - ¿te gustan?
 539. Z. - Si
 540. E. - ¿si te gustan?
 541. Z. - Si
 542. E. - ¿ poquito o mucho?
 543. Z. - Poquito
 544. E. - ¿poquito?
 545. Z. - Si
 546. E. - ¿Por qué?
 547. Z. - Si me gusta, me gusta, yo me gusta.
 548. E. - ¿si te gusta?
 549. Z. - Si, me gusta
 550. E. - ¿Y te gusta que algunos te digan hola?
 551. Z. - Hola, si, sonreír [sonreír]
 552. E. - ¿Qué te sonrían?
 553. Z. - Si, si me gustan
 554. E. - Pero los que no te gustan
 555. Z. - mmm... ¿más gente? No, ni, ni hola ni nada, ya stá [está].
 556. E. - ¿Y tu que haces cuándo...
 557. Z. - ¿Qué haces, qué haces? Nada\
 558. E. - ¿Nada?
 559. Z. - Nada
 560. E. - ¿Pero te sientes incómoda?
 561. Z. - si
 562. E. - ¿Te gustaría que te dijeran hola, también, verdad?

-
563. Z. - Si, si verdad, mu [muy] contenta, hola, hola ¿cómo stán[están]?
564. E. - mjm
565. Z. - Si me gusta
566. E. - Claro
567. Z. - si me gusta, ni hola ni nada
568. E. - pues bueno, ya está ¿Y a ti te gustaría quedarte a vivir aquí?
569. Z. - Si
570. E. - ¿Siempre toda la vida?
571. Z. - Si
572. E. - ¿si?
573. Z. - Si
574. Z. - ¿Te gusta aquí España?
575. Z. - Si, si, si me gusta
576. E. - ¿Y que tus hijos se quedaran aquí?
577. Z. - Si
578. E. - ¿También?
579. Z. - También, Mohamed también
580. E. - ¿También a ellos les gusta?
581. Z. - Si a todos
582. E. - ¿A todos les gusta aquí?
583. Z. - si, Mustafa también le gusta Spaña[España]
584. E. - ¿También dice eso?
585. Z. - Si, el mijo ¡Ay!
586. E. - tu hijo
587. Z. - no mujer de Mustafa
588. E. - mjm
589. Z. - ya viene aquí,
590. E. - ¿el hijo de Mustafa?
591. Z. - Si, el hijo de Mustafa ya viene aquí a Spania [España]
592. E. - ¿Está grande?
593. Z. - No, no grande mucho
594. E. - Mustafa es el güero
595. Z. - Si
596. E. - de ojos azules
597. Z. - si, azules
598. E. - pero es el más joven
599. Z. - si, más joven
600. E. - de de los hermanos de tu marido
601. Z. - si, si, mayor mayor Mohamed de Rubi
602. E. - si, si lo recuerdo y Mustafa tiene hijos grandes
603. Z. - no
604. E. - ¿cuántos años tiene?
605. Z. - de die...die..diez años
606. E. - ¡Ah, si! Diez años. sabes que yo pensé que era soltero
607. Z. - si
608. E. - yo pensaba
609. Z. - mjm
610. E. - que no tenía mujer ni hijos
611. Z. - ahora no, ahora no aquí,
612. E. - no, no, no, está en Marruecos
613. Z. - está en la Marruecos
614. E. - pero yo pensé que no tenía mujer
615. Z. - ¿si?
616. E. - Mjm
617. Z. - Si, ya tiene mujer,
618. E. - Mjm, ¡qué bien!
619. Z. - ya tiene mujer, tiene mujer ol:: cuatro cuatro ninios [niños]
620. E. - ¡Ah! ¿Cuatro niños?
621. Z. - cuatro ninios [niños], ya tiene
622. E. - mjm, muy bien

623. Z. - cuatro ninios [niños] bueno, oye
624. E. - mjm
625. E. - cuando tu ee aprendes las palabras nuevas
626. Z. - mjm
627. E. - ¿cómo haces para recordarlas?
628. Z. - recuerdas, habla
629. E. - hablando
630. Z. - hablando |recuerdas dónde va, dónde vive
631. E. - pero tu para tu acordártelas siempre como le haces
632. Z. - ¿Cómo le haces?
633. E. - Si ¿Cómo haces tu?
634. Z. - como haces yo || {(B)¡Madre mía!}
635. E. - ¿Si me entiendes la pregunta?
636. Z. - Si, un poco
637. E. - Si, a ver cuando tu por ejemplo escuchas por primera vez una palabra que te digo mira aquel se llama florero
638. Z. - Si, se llama flor...ero
639. E. - Florero
640. Z. - Si, ésta se llama lora, loro, emmm
641. E. - Reloj
642. Z. - Reló [reloj]
643. E. - Reloj
644. Z. - Reloj
645. E. - Ajá
646. Z. - Reloj
647. E. - ahora para que se te quede siempre siempre siempre, y que no se te olvide la palabra florero tu ¿cómo le haces?
648. Z. - ¿lorero?
649. E. - Florero
650. Z. - ¿lorero?
651. E. - Mjm
652. Z. - Loro... elo
653. E. - RELOJ
654. Z. - Reloj, emmm
655. E. - si pero tu ¿cómo haces?
656. Z. - ¿cómo haces?
657. E. - Mmm
658. Z. - XXX {(B) ¿Cómo haces?}
659. E. - ¿la repites?
660. Z. - la repites
661. E. - ¿o qué haces?
662. Z. - ¡ayyy!!! todos hablan ya sale
663. E. - ¡ah! o sea ¿la vuelves a utilizar?
664. Z. - si
665. E. - ¿sí? ¿y salen las palabras?
666. Z. - Si, palabras todos salen (risas) ¡Madre mía!
667. E. - ¡Muy bien!
668. Z. - Habla habla de de árabe mucho, uuyyy \
669. E. - Si, claro, pero mira
670. Z. - La cabeza más grande
671. E. - si , oye Zinab, este cuando mira una forma puede ser cuando tu la repites ¿verdad? Y ya te salen las palabras, pero por ejemplo cuando yo te digo una palabra
672. Z. - mjm
673. E. - y hay alguna en árabe que se parece tu te la acuerdas siempre
674. Z. - si
675. E. - ¿sí? Si, por ejemplo cuando una vez que yo te enseñé una palabra que era pecho
676. Z. - si, pecho
677. E. - pecho

678. Z. - pecho
679. E. - pero tu te empezaste a reír porque se parecía a otra cosa, pecho
680. Z. - otra cosa, pecho, si
681. E. - si ¿recuerdas?
682. Z. - Si
683. E. - Entonces tu estabas recordando que en árabe también había una palabra igual
684. Z. - una palabra (risas)
685. E. - ¿si verdad?
686. Z. - Si, una palabra (risas)
687. E. - Una palabra
688. Z. - Si, pecho
689. E. - ¡ah que Zinab!
690. Z. - yo tonta (risas)
691. E. - no ¿por qué? O:: también una palabra que yo te dije de una verdura, de lechuga
692. Z. - verdura, shuga
693. E. - y en árabe ¿cómo se decía?
694. Z. - ¿Verdura?
695. E. - No, lechuga
696. Z. - SHU-GA
697. E. - Mmm
698. Z. - Shuga
699. E. - ¿Shuga?
700. Z. - Shuga
701. E. - Y bueno
702. Z. - Si, shuga
703. E. - Shuga
704. Z. - Mm
705. E. - ¿Y en castellano?
706. Z. - También
707. E. - Shuga no
708. Z. - ¿Uh, qué?
709. E. - lechuga o sea ¿cómo se dice...
710. Z. - lechuga eee...¿cómo se llama español [español]?
711. E. - Lechuga
712. Z. - Lechuga
713. E. - Ajá ¿Y en árabe?
714. Z. - ¿árabe?
715. E. - Tu me dijiste una vez que se decía shuga
716. Z. - Si, shlada , no, shlada, verdura, judía, lubía
717. E. - no, no, no, nadamás la palabra lechuga
718. Z. - ¿shuga?<9>
719. E. - ¿si?
720. Z. - {(B) shuga, shuga}
721. E. - ¿shuga?
722. Z. - si, shuga. Si, shuga
723. E. - bueno y las palabras que tu vas aprendiendo todas las palabras nuevas que yo te voy diciendo ¿tu las repites aquí en la mente o las dices, las repites tu? Aquí, que se te queden, las repites aquí
724. Z. - las repites aquí
725. E. - que se queden en la mente o las repites con con la boca?
726. Z. - Aquí
727. E. - Aquí ¿muchas veces?
728. Z. - Si
729. E. - O ¿acá? florero, florero, florero
730. Z. - florero, florero, ah loro, loro ah, shuga, shuga, shuga, judía, manzana, pera, sandía
731. E. - mjm
732. Z. - melequetón [melocotón]

733. E. - melocotón
734. Z. - melocotón
735. E. - y cuando haces eso ¿qué estás qué estás viendo o qué te estás imaginando?
736. Z. - ¿qué?
737. E. - Cuando tu estás recordando la palabra
738. Z. - A la...
739. E. - Cuándo la estás repitiendo
740. Z. - A la a la a la clases, clases
741. E. - ¿qué estás viendo?
742. Z. - Si
743. E. - ¿la clase?
744. Z. - La clase
745. E. - O sea la si, bueno eso si es que yo te estoy enseñando alguna fruta
746. Z. - Si una fruta de a la clases, ya sabes a la clases
747. E. - ¿solamente en las clases?
748. Z. - Si, solamente en las clases
749. E. - ¡Muy bien! Entonces recuerdas el dibujo que hayas visto
750. Z. - si
751. E. - mmm... este pues otra pregunta
752. Z. - mjm
753. E. - tu aquí
754. Z. - mjm
755. E. - ¿sigues practicando todas las costumbres de tu país? ¿si?
756. Z. - si
757. E. - por ejemplo el Ramadán
758. Z. - si, Ramadán
759. E. - tu forma de vestir
760. Z. - forma de vestir, fiesta del del cordero
761. E. - mjm ¿qué otra cosa?
762. Z. - otra cosa
763. E. - el cabello lo lo lo ¿lo traes al aire libre o te lo cubres?
764. Z. - te lo cubres
765. E. - ¿te lo cubres?
766. Z. - Si, Te lo cubres
767. E. - Mjm ¿y qué más?
768. Z. - No sé qué más
769. E. - las fiestas
770. Z. - las fiestas de fiestas de Ramadá, fiesta otra, fiesta del Cordero
771. E. - si
772. Z. - mmm...fiesta de Navidad
773. E. - ¿de navidad?
774. Z. - Si, mmm
775. E. - ¿tienen fiesta de navidad?
776. Z. - si, ya, si
777. E. - mmm... al ratito me la explicas ¿eh? y de las costumbres que tienen aquí los españoles ¿ustedes hacen algunas?
778. Z. - ¿nombres de de qué?
779. E. - Costumbres, costumbres,
780. Z. - ¿Costumbres?
781. E. - Si, por ejemplo lo que hacen los españoles
782. Z. - Si
783. E. - Salir los fines de semana o andar con... pintarse el cabello
784. Z. - Mjm
785. E. - Eso ¿lo hacen ustedes?
786. Z. - Si
787. E. - ¿sí?
788. Z. - Si
789. E. - ¿tu te pintas el cabello?
790. Z. - No, yo no

-
791. E. - ¿tus hijos?
792. Z. - Eeeoo:: no, nada, nada, ahora si
793. E. - ¿tener novios?
794. Z. - No
795. E. - No
796. Z. - No
797. E. - ¿los novios son | españoles o son árabes?
798. Z. - ¿Novios de qué?
799. E. - novio de las chicas
800. Z. - de ¿de Zumaya o de Asia?
801. E. - Si
802. Z. - de Marruecos
803. E. - de Marruecos
804. Z. - si, mi primo
805. E. - mjm
806. Z. - si, mi primo, de Marruecos, si
807. E. - entonces todavía no hay costumbres de España
808. Z. - a:: la España, no, España nada, no
809. E. - costumbres tampoco ¿verdad?
810. Z. - Si
811. E. - Bueno, tu cuando hablas español conmigo, cuando tu hablas español conmigo ¿tu te sientes cómoda o te sientes a gusto?
812. Z. - Si
813. E. - ¿Si?
814. Z. - Si, mjm
815. E. - ¿o te pones nerviosa?
816. Z. - no
817. E. - ¿no?
818. Z. - no
819. E. - ¿tranquila?
820. Z. - tranquila, tranquila, tranquila
821. E. - ¿si?
822. Z. - Te pones nerviosa
823. E. - ¿Nerviosa no?
824. Z. - No
825. E. - ¿Nunca?
826. Z. - No
827. E. - nunca
828. Z. - no, nunca
829. E. - ¿pero te desesperas?
830. Z. - si
831. E. - ¿si te desesperas? Es que digas “ay quiero decir esto y esto” ¿no?
832. Z. - Poco
833. E. - A veces
834. Z. - Si un poco a veces, poco, no, no, no muy conteta [contenta], mucho no nerviosa mucho, mucho, mucho
835. E. - Mjm
836. Z. - más o menos
837. E. - más o menos
838. Z. - más o menos
839. E. - tranquila
840. Z. - tranquila
841. E. - tranquila
842. Z. - si
843. E. - y ¿por qué te...? ¿por qué? ¿sabes que yo te voy a ayudar?
844. Z. - Mjm
845. E. - ¿Si?
846. Z. - Si
847. E. - que te voy a enseñar más palabras
848. Z. - si

-
849. E. - ¿sí?
850. Z. - sí
851. E. - y cuando hablas con otra persona si ¿te sientes nerviosa?
852. Z. - No
853. E. - ¿no?
854. Z. - No, normal
855. E. - ¿normal?
856. Z. - Normal
857. E. - por ejemplo con alguna madre que, bueno por ejemplo la madre de algún amigo de Elías ¿te pones nerviosa?
858. Z. - ¡Ah! Eia [ella]
859. E. - No tú
860. Z. - ¿yo? No
861. E. - ¿no?
862. Z. - no nerviosa no
863. E. - ¿y con personas que vienen por aquí? ¿tampoco?
864. Z. - tampoco
865. E. - cuando hablas en español
866. Z. - sí, hola, hola, ni hola ni nada e:: nada Hola, hola
867. E. - pero si te preguntan más cosas
868. Z. - sí, preguntan más cosas, habla, má..más, vale, ni jaban [hablan] ni hola, vale
869. E. - adios (risas)
870. Z. - adios (risas), adios
871. E. - y cuando vas al mercado
872. Z. - cuándo vas
873. E. - mjm, y que te tienes que utilizar el el español tu ¿te sientes cómoda o nerviosa?
874. Z. - no tranquila
875. E. - ¿tranquila?
876. Z. - tranquila muy tranquila, si
877. E. - ¡Qué bien!
878. Z. - Si, muy tranquila, si
879. E. - ¡Qué bien!
880. Z. - Si
881. E. - ¿Y cuándo tu vas al mercado tu entiendes bien todo lo que te dicen?
882. Z. - Si
883. E. - ¿O algunas veces no?
884. Z. - Algunas veces no, más o menos
885. E. - Más o menos
886. Z. - Más o menos
887. E. - Mjm
888. Z. - Si, más o menos, si, otra otra cosa ya sabes
889. E. - ¿qué?
890. Z. - otra no
891. E. - ¡Ah! ¿Y qué les dices| cuando no sabes?
892. Z. - ¿Cuándo no sabes?
893. E. - Mjm
894. Z. - antes antes
895. E. - ¡Ah! Antes, ahora no
896. Z. - ahora no
897. E. - ahora ya lo sabes todo
898. Z. - si, un poco, no todo, todo, todo no.\ (risas)
899. E. - (risas) todo, di: "ya me lo sé todo"
900. Z. - vale todo (risas) vale todo
901. E. - y bueno y a ti también te entienden, ¿verdad?
902. Z. - ¿qué?
903. E. - O sea te entienden cuando tu preguntas por algo, te entienden
904. Z. - Ejé
905. E. - Cuando vas al mercado
906. Z. - Si

-
907. E. - O al mercadillo
908. Z. - al mercadillo
909. E. - si, o sea nunca te han dicho no te entiendo que es lo que estás diciendo
nunca te han dicho eso, ahora, ahora que ya sabes
910. Z. - ahora si
911. E. - ahora si ¿antes?
912. Z. - antes no
913. E. - ¿no te entendían?
914. Z. - No, antes no, ahora ya
915. E. - Muy bien
916. Z. - si, cuanto vale
917. E. - mjm
918. Z. - esta! comprar muchas cosas, muchas cosas comprar. Si
919. E. - ¡Muy bien!

Anexo No.11

Fecha

6 de febrero del 2001

Participantes

E.- enseñante

Z.- aprendiz

Contexto

Casa de la aprendiz

contexto:

- 1 Z.- ella como paloma, ella como paloma otra diferente de la montaña | ella tiene el coello [cuello], mu [muy] bonito
2. E.- mjm
3. Z.- si
4. E.- ¿y también se las comen?
5. Z.- Sí
6. E.- ¿en Marruecos?
7. Z.- Si
8. E.- ¿y van de cacería los señores?
9. Z.- Sí
10. E.- ¿Sí?
11. Z.- mjm
12. E.- ¿cuántas atrapan en un mes?
13. Z.- ¿Cuántas? Mucho
14. E.- ¿muchas?
15. Z.- muchas
16. E.- ¿cómo las cocinas?
17. Z.- como comol {las cocinas (B)}
18. E.- ¿cómo las preparas?
19. Z.- Gainas [gallinas]
20. E.- ¿mmm?
21. Z.- como gainas [gallinas]
22. E.- ¿como las gallinas?
23. Z.- Sí, como las gallinas
24. E.- Si, pero ¿y están del tamaño de una gallina?
25. Z.- Sí
26. E.- ¿o pequeñas?
27. Z.- pequenias [pequeñas]
28. E.- ¿pequeñas?
29. Z.- Pequenias [pequeñas] a la del...
30. E.- ¿codornices?
31. Z.- Mmmm?
32. E.- ¿codornices?
33. Z.- no sé, español no sé
34. E.- picantones
35. Z.- ¿picantones?
36. E.- Mjm yo no conozco el picantón, pero yo he ido a una tienda,
37. Z.- mjm
38. E.- y venden un o sea la carne de un pollo, y es pequeño

-
39. Z.- eso eso
40. E.- no es grande como la gallina ni como el pollo
41. Z.- no, no, no como el gaina [gallinas],
42. E.- es pequeño
43. Z.- es pequenio [pequeño] es pequenio [pequeño]
44. E.- es como si fuera una paloma
45. Z.- aja, aja, como paloma
46. E.- si y es pequeño pero se llama picantón
47. Z.- picantón
48. E.- si, pero yo no lo conozco o sea yo no lo he visto vivo al animal
49. Z.- ah, ah,ah
50. E.- solamente la carne
51. Z.- ah, ah aja, aja, ya, ya
52. E.- no sé si sea picanton
53. Z.- picantón, en Marruecos hasla
54. E.- hasla
55. Z.- sí hasla
56. E.- hasla
57. Z.- si, hasla, en Maruecos hasla,
58. E.- ¿está buena?
59. Z.- Sí esta mu [muy], buena
60. E.- ¿mejor que el pollo?
61. Z.- Sí sí
62. E.- mejor
63. Z.- Sí, mejor que el poio [pollo], muy buena, muy buena
64. E.- ¿y cómo la preparas?
65. Z.- como gainas [gallinas], como poios [pollos], mjm como poios [pollos], patatas, ceite [aceite], sal, pimienta, todo, todo, todo, con verduras, como poio [pollo], si.
66. E.- Pues eso es ser de caza
67. Z.- Caza
68. E.- Caza, en marruecos de que mas van de caza
69. Z.- Caza
70. E.- de caceria
71. Z.- de cacería
72. E.- de cacería, de ¿cómo dijiste? hasla
73. Z.- hasla
74. E.- hasla ¿y qué mas?
75. Z.- ¿Qué más? Colejo [conejo]
76. E.- conejo
77. Z.- conejo otra palabra de Maruecos eh? amilla
78. E.- amilla
79. Z.- si
80. E.- casi se parece
81. Z.- ¿mmm?
82. E.- Se parece a conejo
83. Z.- Mjm
84. E.- conilla
85. Z.- cunilla
86. E.- se te hace parecido
87. Z.- si, mas rápido XXXX
88. E.- ¿más rápido?
89. Z.- si
90. E.-¿más rápido que el conejo?
91. Z.- NO, como el conejo \
92. E.- Como el conejo
93. Z.- Si, como el conejo... igual, de España conejo, Marruecos cunilla, si, ea, ea.
94. E.- ¿Y que otra cosa?
95. Z.- Mmm { (B) ¿Qué otra cosa? Muchas muchas cosas, no sé como se llaman}
96. E.- bueno, pues, luego me dirás ¿eh?
97. Z.- Si, caza, ca za

-
98. E.- muy bien esta está un poquito mas largo
99. Z.- bueno, ca
100. E.- ca
101. Z.- ca
102. E.- za
103. Z.- ca za
104. E.- do
105. Z.- do
106. E.- ra
107. Z.- ra, ca za do ra
108. E.- mjm
109. Z.- cazadora
110. E.- sí, muy bien
111. Z.- cazadora
112. E.- mjm
113. Z.- ca za do ra
114. E.- mjm ¿sabes que es cazadora?
115. Z.- español, no sé
116. E.- Mira son dos... tiene dos significados
117. Z.- Mjm
118. E.- Cazadora
119. Z.- Cazadora
120. E.- la persona
121. Z.- mjm
122. E.- que va a cazar
123. Z.- ¿a cazar?
124. E.- Sí, se le llama así: Mira allí viene una cazadora o un cazador
125. Z.- o un cazador o una cazadora
126. E.- o si no, es una chaqueta
127. Z.- una chaqueta, eso, yo sabes una chaqueta, cazadora
128. E.- si, una chaqueta
129. Z.- sí, una chaqueta de nombres [hombres], de chicas
130. E.- de chicas o de chicos
131. Z.- sí de chicos
132. E.- si, pero que es hasta aquí (señalando)
133. Z.- eso
134. E.- y que tiene muchas bolsas
135. Z.- muchas bolsas, sí, tiene aquí, tiene aquí, tiene aquí adentro (señalando)
136. E.- sí
137. Z.- ya
138. E.- por eso le llaman cazadora
139. Z.- cazadora
140. E.- porque tiene muchas bolsas
141. Z.- ya, ya
142. E.- y la usan las personas que van a cazar
143. Z.- sí, ya, cazadora
144. E.- cazadora
145. Z.- =Ca za do ra=
146. E.- =Ca za do ra=
147. Z.- cazadora

Anexo No.12

Fecha

7 de marzo de 2002

Participantes

E.- enseñante

Z.- aprendiz

Contexto

Casa de la aprendiz

1. E. - siete de marzo
2. Z. - siete de marzo
3. E. - del dos mil dos
4. Z. - del dos mil dos, { (A) A VISITARME A VISITAR} Edi [Edith] Zinab
5. E. - a Zinab
6. Z. - a Zinab, gracias Edi [Edith]
7. E. - de nada Zinab [risas] otra vez
8. Z. - otra vez habla ya ayúdame a habla más
9. E. - muy bien, muy bien
10. Z. - ¿sí?
11. E. - si claro [risas]
12. Z. - tomar a té
13. E. - si claro gracias
14. Z. - regalle ¿si?
15. E. - Si claro
16. Z. - Pa [pan]
17. E. - Un pan también bueno gracias, bueno pues entonces que me estabas diciendo que antes
18. Z. - mjm
19. E. - o sea que el año pasado tuviste mucha faena
20. Z. - antes año que vie...año pasado
21. E. - mjm
22. Z. - mucha faena no no tene [tiene]
23. E. - tiempo
24. Z. - no tene [tiene] tiempo y a visitarte
25. E. - bueno
26. Z. - ¿sabes?
27. E. - si
28. Z. - ahora ahora tampoco, ahora también
29. E. - tampoco
30. Z. - si tampoco
31. E. - o sea tienes mucho trabajo mucha faena
32. Z. - Si mucho trabajo, mucha faena
33. E. - mjm
34. Z. - al Asia
35. E. - mjm
36. Z. - ya tiene el
37. E. - trabajo
38. Z. - no, no trabajo, cansada, ella también cansada
39. E. - cansada ¿por qué?
40. Z. - El no cansada no se como se llama ella ella tiene festa [fiesta] de
41. E. - Ah está descansando
42. Z. - Cansando [descansando] si
43. E. - {(A)DES-CAN-SAN-DO}
44. Z. - Des-can-san-do

-
45. E. - Si, hoy en este día
46. Z. - Si, no sé el: mes que viene otro, no sé no sé
47. E. - XXX
48. Z. - si al no sé cuando, no sé cuando
49. E. - cuanto tiempo
50. Z. - si cuanto tiempo
51. E. - mjm
52. Z. - el mes que viene yo ya no sé
53. E. - ¿pero ella trabaja?
54. Z. - no
55. E. - ah no trabaja
56. Z. - ella no ella
57. E. - Al cole
58. Z. - A la escuela
59. E. - esta yendo al cole
60. Z. - si
61. E. - ¡ah vaya! a bueno si, o sea es que los últimos días de marzo hay días de fiesta
62. Z. - de festa [fiesta] ella tiene festa [fiesta]
63. E. - si ella tiene fiesta
64. Z. - si
65. E. - =bueno tendrá fiesta=
66. Z. - =como Zumaya=
67. E. - ¿cómo Zumaya?
68. Z. -si, como Zumaya
69. E. -¿Zumaya sigue yendo al cole?
70. Z. - no, ahora no, ella cansada mucho a la tiene duele la cabeza, ella cansada ¡uf!
ha caída ha caído
71. E. - ¿se desmaya?
72. Z. - Si
73. E. - ¿Se desmaya?
74. Z. - Si
75. E. - ¿ahora con el embarazo?
76. Z. - Si
77. E. - ¿Ah sí?
78. Z. - Si ya visto a la a la
79. E. - Dile
80. Z. - De mercat
81. E.- en el mercado
82. Z. - en el mercado
83. E. - si
84. Z. - ¡oh caída!
85. E. - se desmayo
86. Z. - si
87. E. - desmayó, que se desvaneció, así
88. Z. - eso, eso
89. E. - desmayo
90. Z. - desmayo
91. E. - si
92. Z. - desmayó, después botella de agua aquí a la cara, la mano
93. E. - pero ella ¿se ha desmayado en el mercado?
94. Z. - en el mercado
95. E. - si ¿después de que me has visto a mí?
96. Z. - si después
97. E. - ¿ah sí?
98. Z. - si, después, ya después, no, no vas a la al cole
99. E. - no ha ido al cole
100. Z. - ya no, si
101. E. - pues dile Zinab
102. Z. - mjm
103. E. - a Zumaya

-
104. Z. - mjm
105. E. - que cuando se sienta mal o cuando ella quiera o sea que vaya a casa y me diga
106. Z. - vale
107. E. - ¿tiene teléfono?
108. Z. - si
109. E. - si tiene teléfono
110. Z. - ¿ella? ella no tiene
111. E. - ¿no tiene?
112. Z. - no tien [tiene] teléfono
113. E. - bueno pues lo que se le ofrezca que vaya allí con nosotros
114. Z. - ya, ya gracias
115. E. - ¿sí?
116. Z. - si
117. E. - porque pues algún día se puede sentir mal y esperar a que
118. Z. - ella cambiar otra casa
119. E. - ¿se va a cambiar a otra casa?
120. Z. - si
121. E. - ¿mas lejos o más cerca?
122. Z. - no al medico del mas
123. E. - mas abajo
124. Z. - no no mas abajo mas cerca mercado arriba
125. E. - ¡ah! ¿arriba del mercado?
126. Z. - mercado arriba a plaza
127. E. - mjm
128. E. - ¿en Fontetas?
129. Z. - si Fontetas
130. E. - ¡ah!
131. Z. - Fontetas
132. E. - mjm
133. Z. - eso
134. E. - ¿por eso se va a cambiar?
135. Z. - si
136. E. - de piso
137. Z. - si
138. E. - bueno pero ¿cuando?
139. Z. - ¿cuando?
140. E. - mmm
141. Z. - esta semana
142. E. - ¿en esta semana?
143. Z. - esta semana
144. E. - ¡ah!
145. Z. - armano [hermano] de el de marido de eia [ella]
146. E. - mjm
147. Z. - ya tiene el
148. E. - el contrato
149. Z. - no, de vicinos [vecinos]
150. E. - ¡ah! serán vecinos
151. Z. - si
152. E. - ah vaya
153. Z. - a las dos
154. E. - ¿los dos serán vecinos?
155. Z. - si
156. E. - ¿muy cerca?
157. Z. - muy cerca
158. E. - ¡ah! pues entonces le puede ayudar también a ella
159. Z. - la casa de eia [ella] ahora
160. E. - mjm
161. Z. - pequenia [pequeña] no tiene batación [habitación]
162. E. - otra habitación

163. Z. - si no no otra batación [habitación]
 164. E. - ¡ah!
 165. Z. - tiene un bitación [habitación]
 166. E. - una
 167. Z. - un comedor
 168. E. - ¿solamente?
 169. Z. - solamente
 170. E. - y el lavabo
 171. Z. - y el lavabo, cocina pequenia [pequeña], pequenia [pequeña], pequenia [pequeña]
 172. E. - mm
 173. Z. - si, no tiene dos bitación, una ebitación [habitación] pequenia [pequeña] no no grande
 174. E. - mjm
 175. Z. - no grande bushcar [buscar] a otra casa más grande comedor más grande, como esta mas más grande
 176. E. - si claro
 177. Z. - batacion [habitación] de ella tapoco [tampoco]
 178. E. - ¿tampoco es grande?
 179. Z. - si grande tres bitacion [habitación] tres
 180. E. - mjm
 181. Z. - bitaciones [habitaciones]
 182. E. - habitaciones
 183. Z. - habitación tres habitaciones
 184. E. - mjm
 185. Z. - cocina, tiene cocina pequenia [pequeña] igual grande mucho un poco
 186. E. - un poco más grande
 187. Z. - si, un poco más grande
 188. E. - mjm
 189. Z. - si, mejor que como esta pero mucho dinero ¿eh?
 190. E. - si ¿mucho?
 191. Z. - uy, mucho, ochenta
 192. E. - ochenta
 193. Z. - ochenta
 194. E. - ¿y en esta pequeña cuanto paga?
 195. Z. - ¿cuánto paga? Mmm
 196. E. - ¿Cincuenta o sesenta?
 197. Z. - Cicuenta [cincuenta] cincuenta y algo
 198. E. - Cincuenta y algo
 199. Z. - Si, cicuenta [cincuenta] y algo
 200. E. - pues si que es cara ¿eh?
 201. Z. - si
 202. E. - digo para tener una habitación
 203. Z. - una habitación ¿eh? Una bitación [habitación] otro pequenio [pequeño] ella t tiene nevera solamente tiene nevera como cocina
 204. E. - como cocina
 205. Z. - comol cocina pequenia [pequeña], pequenia [pequeña]
 206. E. - mjm
 207. Z. - tu tu adelante tu al piso ya ya me dicho el Ablatif ya la he visto a la Edi [Edith] aquí
 208. E. - si
 209. Z. - me ha dicho porque no he de entra, yo
 210. E. - ¿tu le preguntas?
 211. Z. - si
 212. E. - porque no me invitan a pasar
 213. Z. - si si pasar
 214. E. - mjm
 215. Z. - yo no sé, yo no sé
 216. E. - claro, si si lo he visto
 217. Z. - ¿si lo visto?

218. E. - si, porque en un piso arriba
 219. Z. - mjm
 220. E. - viven otras mexicanas
 221. Z. - ¿sí?
 222. E. - si y entonces yo voy y las visito a veces y sé que tu hija vive en el primer piso en la entrada
 223. Z. - si
 224. E. - y una vez yo lo vi a tu yerno ¿cómo se llama?
 225. Z. - Ablatif
 226. E. - Ablatif
 227. Z. - Si
 228. E. - Y lo he visto un día y el se me quedaba viendo y yo dije yo lo conozco a él [risas] y luego él me dice hola y yo ah hola ah pues es el marido de Zumaya pero
 229. Z. - Yo pregunta ¿no entrar?
 230. E. - no entra
 231. Z. - no entra, yo no sé ella tiene prisa yo no sé
 232. E. - mjm
 233. Z. - y a bushcar [buscar] una cosa no sé
 234. E. - si iba al piso de arriba, pero bueno ya ya ya llegare otro día bueno aunque dices que ya se van a cambiar
 235. Z. - si
 236. E.- ¿sí?
 237. Z.- si pues bueno pero ¿en esta semana?
 238. E.- si ¿ya en esta semana tan rápido?
 239. Z.- si rapido si
 240. E.- o sea en esta semana ¿no?
 241. Z.- De eia [ella]
 242. E.- de que Zumaya se cambie de piso
 243. Z.- cambie de piso, si
 244. E.- en esta semana?
 245. Z.- si, pagarlo ayer, ayer pagaba la entrada
 246. E.- ah pues si es que inicia el mes en esta semana si es verdad pues estamos a siete si claro le conviene cambiarse
 247. Z.- ya, esta la casa de eia [ella] otra chica
 248. E.- pues bueno
 249. Z.- más cerca pero
 250. E.- más grande, un poco más lejos
 251. Z.- si
 252. E.- bueno mas lejos de tu casa
 253. Z.- si
 254. E.- pero más grande
 255. Z.- más grande sí
 256. E.- pues esta bien ¿no?
 257. Z.- esta bien pero ella ella mucho dinero
 258. Z.- mucha caro ella
 259. E.- muy caro
 260. Z.- muy caro
 261. E.- si y lo que pasa es que sabes que en Cerdanyola o sea los precios de los alquileres de los pisos han subido muy rápido
 262. Z.- muy rápido si
 263. E.- si muy rápido
 264. Z.- muy rápido
 265. E.- pues yo creo que porque hay mucha demanda o sea mucha gente
 266. Z.- mucha gente, ya
 267. E.- está buscando piso pero lo quieres aquí en Cerdanyola
 268. Z.- ya, si
 269. E.- porque mira mucha gente que viene a estudiar a la universidad
 270. Z.- mjm
 271. E.- el pueblo que le queda mas cerca es Cerdanyola

-
272. Z.- ya
273. E.- ¿sí? entonces vienen buscando piso aquí
274. Z.- si bushcando [buscando]
275. E.- si y claro o sea están viendo que hay mucha gente
276. Z.- yo también
277. E.- y empiezan a subir y a subir los precios
278. Z.- si, Absalam también bushacar [buscar] otra otra casa de Mohamed
279. E.- ¿ah sí? ¿porque ya se casa también?
280. Z.- si
281. E.- ¿en julio?
282. Z.- si, ya bushcar [buscar] una casa, si, yo no sé gestorias todos gestorias ahora:
lo siento lo siento lo siento o más caro ¿tiene? mas caro mas caro que que el
ochenta
283. E.- si mas caro de ochenta
284. Z.- si, ochenta, noventa
285. E.- mjm cien
286. Z.- cien
287. E.- ciento diez
288. Z.- ¿qué que come?
289. E.- Claro ¿qué vas a comer? claro
290. Z.- que comes
291. E.- porque aparte que pagas luz hay que pagar agua
292. Z.- si
293. E.- hay que pagar cosas
294. Z.- pagar, comprar cosas, la comida todo
295. E.- ustedes ¿cuanto pagan aquí Zinab?
296. Z.- ¿yo?
297. E.- mmm
298. Z.- yo no
299. E.- ah no, nada ah o porque trabajan aquí
300. Z.- si
301. E.- ah tu sabes que la vez pasada yo te entendí que pagabas por el alquiler de
aquí, bueno yo te entendí a lo mejor entendí mal
302. Z.- ya, no
303. E.- no, no pagas
304. Z.- no
305. E.- ah pues entonces esta bien
306. Z.- si
307. E.- porque te ahorras el alquiler
308. Z.- antes sí
309. E.- ¿antes si pagabas?
310. Z.- antes si ahora ya el jefe Absalam ya voy a trabajar a la sábado u domingo
311. E.- ah
312. Z.- ¿sabes?
313. E.- Mjm
314. Z.- No, no, no pagar
315. E.- mjm
316. Z.- el trabajar ya está, el sábado o domingo
317. E.- y con eso paga la renta
318. Z.- eso
319. E.- el alquiler
320. Z.- eso, eso ¿sabes?
321. E.- Mjm ¿pero antes si pagaba?
322. Z.- si, antes paga ahora ya Absalam habla con jefe yo yo trabajando la sábado
323. E.- fin de semana
324. Z.- eso fin de semana vale, el jefe vale, ha dicho vale
325. E.- mjm
326. Z.- ¿sabes?
327. E.- mjm y tu hijo también trabaja aquí con con
328. Z.- ¿con quien?

-
329. E.- Con con tu marido
330. Z.- Si yudame [ayúdame] un poco si
331. E.- le ayuda un poco
332. Z.- si, yuda [ayuda] un poco
333. E.- ya es una ayuda ¿no? como quiera
334. Z.- ya, si muy bien
335. E.- si bien
336. Z.- no tiene el cole
337. E.- ¿no?
338. Z.- no
339. E.- ¿no quiso terminar?
340. Z.- no
341. E.- ¿no quiso hacer bachillerato?
342. Z.- ¿quién? ¿Yussef?
343. E.- Yussef
344. Z.- no
345. E.- ¿pero Assis si está?
346. Z.- si
347. E.- ¿Assis si está en el cole?
348. Z.- si, está en el cole, sí. Come come [Z insiste que E vuelva a comer lo que le ha ofrecido]
349. E.- si tu también
350. Z.- mira la pan al horno [se dirige a la cocina a revisar el pan que ha puesto en el horno]
351. E.- ¿el qué?
352. Z.- al pan
353. E.- bueno y ahora ¿llevas aquí a tu hijo a la escuela al cole a Elías?
354. Z.- ¿a Elías no?
355. Z.- serqueda [se queda] casa Zumaya
356. E.- ¿se queda en casa de Zumaya?
357. Z.- si
358. E.- y luego o sea pero ¿por la mañana tu lo llevas o no?
359. Z.- no no
360. E.- o sea ya esta viviendo
362. Z.- ya está ya está
363. E.- ¿ahora es hijo de Zumaya?
364. Z.- eso
365. E.- ah muy bien
366. Z.- a la tarde ya viene aquí
367. E.- ah por la tarde
368. Z.- por la tarde
369. E.- o sea por la noche se queda a dormir allí
370. Z.- si
371. E.- y se va y luego
372. Z.- ella no tiene bitación [habitación]
373. E.- ¿pero entonces?
374. Z.- pero entonces
375. E.- si o sea ah por la tarde
376. Z.- por la tarde
377. E.- vas y lo recoges
378. Z.- eso, a las cuatro y media
379. E.- cuatro
380. Z.- cuatro y media
381. E.- mjm
382. Z.- ya vas a la casa de Zumaya
383. E.- mjm
384. Z.- ya esperas a la Mohamed trabajar
385. E.- mjm
386. Z.- y a coger al coche
387. E.- lo recoge

-
388. Z.- eso
389. E.- ¿y luego ya se vienen? pero es Mohamed el que lo recoge
390. Z.- si
391. E.- o sea tu no
392. Z.- no yo no
393. E.- ¡ah!
394. Z.- yo no
395. E.- yo decía ¿por qué Zinab no viene aquí?
396. Z.- ella ya esta ella no no más cerca
397. E.- mjm
398. Z.- poco ya Elías ya ya
399. E.- o sea por la mañana
400. Z.- ni por la mañana ni nada nada
401. E.- ¿o sea tu hijo lo lleva?
402. Z.- eso
403. E.-¿Mohamed?
404. Z.- Mohamed
405. E.- y a medio día lo recoge Zumaya
406. Z.- eso
407. E.- bueno él llega a la casa de Zumaya
408. Z.- eso
409. E.- y luego Mohamed lo vuelve a recoger
410. Z.- eso
411. E.- ah muy bien porque la vez pasada nosotros vimos
412. Z.- Absalam hoy hoy a la nueve a la nueve él coge el coche de Absalam ya salió a la escuela
413. E.- mjm
414. Z.- ahora es Zumaya cógelo al cole a la casa de eia [ella]
415. E.- mjm
416. Z.- ya está
417. E.- entonces ¿tu ya no sales para nada?
418. Z.- no sales, no, no sales
419. E.- no salgo
420. Z.- si
421. E.- no salgo
422. Z.- no salgo, pero ya salgo ya mírale tu
423. E.- claro, pues bueno
424. Z.- ella visitar a la casa de Edi [Edith] yo no salgo solamente preparo la comida, limpio la casa ya está no a visitar poco de Zumaya poco no siempre
425. E.- mjm
426. Z.- ¿sabes?
427. E.- ¿los viernes te vas luego al mercado?
428. Z.- mercado si ella mañana tiene el médico, maniana [mañana] ella tiene el médico
429. E.- ¡ah! ¿y tu la acompañas?
430. Z.- Si
431. E.- ¿o no?
432. Z.- si
433. E.- ¿pero vas al mercado?
434. Z.- ¿yo? Si, pasa primero al médico
435. E.- mjm
436. Z.- con eia [ella]
437. E.- mjm
438. Z.- después
439. E.- se van al mercado
440. Z.- si ¿y tu?
441. E.- yo a veces o sea a veces voy al mercado otras veces no voy o sea no es de siempre no todos los viernes me voy
442. Z.- yo también yo tampoco no sempre [siempre]
443. E.- no siempre
444. Z.- si semana pasada no, no vas al mercado

445. E.- pues es que como te vi la vez pasada
 446. Z.- o semana de feshta [fiesta] no viene no va
 447. E.- no voy
 448. Z.- no va
 449. E.- pues como te vi con tu hija
 450. Z.- mjm
 451. E.- el viernes el antepasado yo dije: pues yo creo que Zinab viene cada viernes
 cada viernes al mercado y entonces yo a veces quería llamarte por teléfono
 452. Z.- ajá
 453. E.- bueno pues para venirte a visitar un viernes ¿no?
 454. Z.- si
 455. E.- y yo decía no pero no hoy es viernes yo creo que Zinab ha de andar en el
 mercado
 456. Z.- no semana pasada no
 457. E.- o sea en algunas ocasiones si vienes ¿sí?
 458. Z.- Si
 459. E.- ah vaya
 460. Z.- semana pasada, semana de fiesta del cordero viernes viernes ya es fiesta del
 cordero dos semanas
 461. E.- si
 462. Z.- pasadas
 463. E.- ¿dos semanas pasadas?
 464. Z.- semana ya tiene festa [fiesta] ya tene [tiene] fiesta del cordero
 465. E.- mjm
 466. Z.- semana otra
 467. E.- anterior
 468. Z.- anterior no va no va
 469. E.- no voy al mercado
 470. Z.- eso, no voy al mercado, dos semanas no voy, no voy al mercado
 471. E.- ah vaya
 472. Z.- ¿sabes?
 473. E.- Si, si, si
 474. Z.- come come [Z insiste en que E coma]
 475. E.- si, si [risas] come come come y luego decimos que por que estamos gordas
 476. Z.- igual
 477. E.- eso si queremos estar muy esbeltas
 478. Z.- igual Edi [Edith] igual
 479. E.- yo también digo igual cuando me enferme entonces si
 480. Z.- eso
 481. E.- ya diré pues no como porque no quiere el doctor que coma (risas) ¡que
 descarada!
 482. Z.- ¿la visto a la esta la la mujer de la escuela de
 483. E.- ¿cual mujer de la escuela?
 484. Z.- de no se como se llama
 485. E.- ¿maestra?
 486. Z.- maestra
 487. E.- ¿de... mía? ¿Quien?
 488. Z.- no se como se llama
 489. E.- ¿amiga mía?
 490. Z.- si
 491. E.- ¿en donde la viste?
 492. Z.- en donde la vístela a la escuela de...no
 493. E.- no, si dime anda
 494. Z.- no entiende
 495. E.- Si a ver, no pues tu explícame y yo te, yo te ayudo
 496. Z.- no sé como se llama
 497. E.- o sea ¿es una amiga mía?
 498. Z.- yo no se amiga
 499. E.- o conocida
 500. Z.- eso

501. E.- a ver ¿quien era? Porque varias personas me han dicho: ¡ah! vi un día a Zinab, pero no sé a quien te refieras
502. Z.- seniora [señora] del cole mía
503. E.- ¿del cole tuyo?
504. Z.- si
505. E.- ¡ah! Lourdes
506. Z.- Lourdes, eso
507. E.- ¡ah! Lourdes, yo decía ¿de quien está hablando? ¡Ah vaya! A Lourdes ¿la has visto?
508. Z.- eso
509. E.- ¿en dónde la viste?
510. Z.- tu la vista
511. E.- ¡ah! ¿que si yo la he visto?
512. Z.- mm
513. E.- si si si la he visto
514. E.- si
515. E.- porque te digo que un tiempo
516. Z.- mjm
517. E.- le estuve dándole clases a una señora también de Marruecos pero allí en Cáritas ¿sabes en las nuevas oficinas que hay de Cáritas
518. Z.- No
519. E.- Aquí por la iglesia
520. Z.- ¿Aquí?
521. E.- Si aquí en esta iglesia que está allí por ¡ay! la calle San Ramón
522. Z.- si
523. E.- si
524. Z.- mjm
525. E.- bueno pues las oficinas de Cáritas ya no están allá donde te daba las clases a ti, ahora las nuevas oficinas de Caritas están atrás de la iglesia
526. Z.- ¿atrás de la iglesia?
527. E.- Si
528. E.- Si, tienen salones, tienen e:: pues muchos muchas aulas donde puedes dar clase pues allí era donde le estaba dando las clases a esta señora y este bueno claro veía a Lourdes. Si la veía con más frecuencia ahora si tengo poco que la vi, la semana pasada me parece, si la sigo viendo de vez en cuando, si no ¿y tu ya no la has visto?
529. Z.- no, no la visto
530. E.- ¿ya no regresaste?
531. Z.- no, mucho tiempo cuando vine aquí ¿sabes?
531. E.- ¿mucho tiempo de que?
532. Z.- mucho tiempo no la he visto
533. E.- que no la has visto
534. Z.- no, la he visto solamente al cole
535. E.- ¿en el cole?
536. Z.- e:: la escuela
537. E.- ah cuando te daba clases yo a ti
538. Z.- eso
539. E.- ah o sea desde entonces que no la ves
540. Z.- mmm
541. E.- pues
542. Z.- mucho tiempo
543. E.- si mucho mucho ya más de un año ¿eh?
544. Z.- Ya, mucha
545. E.- Porque después yo te vine a dar clases aquí
546. Z.- Si, clases en casa
547. E.- O en mi casa
548. Z.- Si tu casa, clases aquí, mucho tiempo
549. E.- si, sabes que yo a veces me pongo a hacer cuentas, hace cuanto tiempo que le doy clases o que bueno que terminamos ya de esto, pues ya hace un año, si porque fue..

-
550. Z.- más, más
551. E.- no ¿sabes por que? Porque era febrero o marzo, no sé cuando tu te fuiste a Marruecos
552. Z.- ¿yo?
553. E.- si, tu te fuiste a Marruecos creo que porque tu madre estaba enferma
554. Z.- si, y cuanto cuanto cuanto
555. E.- y luego después era
556. Z.- ¿al cuanto el mes hoy?
557. E.- hoy es marzo
558. Z.- ¿en marzo? En marzo yo e:: Marruecos me fui Marruecos
559. E.- si
560. Z.- en marzo, un año ¿eh?
561. E.- Si un año, y después tu me mandaste decir
562. Z.- Después yo tene [tiene], antes yo tene fista [fiesta] de Zumaya preparar muchas cosas ¿sabes?
563. E.- mmm
564. Z.- prepara muchas cosas
565. E.- si
566. Z.- después vas a la Marruecos a casar Marruecos vas aquí a bushcar [buscar] una a la casa de Zumaya
567. E.- Si
568. Z.- no tiene tiempo año antes ¡uuuh!
569. E.- mucho trabajo
570. Z.- mucho trabajo ¿eh? Si verdad mucho
571. E.- Bueno pero ahora ¿si podemos volver a retomar clases?
572. Z.- ¿Ahora?
573. E.- si
574. Z.-si
575. E.- bueno
576. Z.- si
577. E.- muy bien
578. Z.- si ¿tu tiene [tienes] tiempo?
579. E.- si claro, yo por eso te digo
580. Z.- vale gracias
581. E.- porque ¿sabes que? luego sabes que yo recuerdo
582. Z.- yo mejor mejor a salí... a tu casa
583. E.- a bueno
584. Z.- a tu casa
585. E.- ¿quieres ir a mi casa?
586. Z.- si
587. Z.- aquí aquí no tene [tiene] tiempo al prepara la comida
588. E.- ajá
589. Z.- la cabeza ¡uf!
590. E.- si la tienes ocupada en que tengo que hacer aquí, tengo que hacer lo otro, la ropa, la lavadora
591. Z.- si, la ropa, mejor
592. E.- fuera
593. Z.- mejor fuera
594. E.- muy bien, perfecto perfecto
595. Z.- ¿sabes?
596. E.- Si claro
597. Z.- Mejor fuera
598. E.- mejor fuera, muy bien
599. Z.- ya tiene clases de de
600. E.- ¿de la universidad?
601. Z.- si
602. E.- no
603. Z.- ¿no?
604. E.- no tengo clases, algunos días tengo citas con los maestros pero voy por ejemplo no sé los lunes voy con un maestro pero queda la clase, bueno no la

- clase más bien la entrevista con ese maestro que a las diez de la mañana y ya voy con él y hablo y me regreso pero tu me dices a que hora ya cuando ellos se quieren entrevistar conmigo yo digo no, no puedo porque tengo clases con Zinab
605. Z.- vale, vale, vale
606. E.- entonces no sé los días que tu me digas que es mejor para ti, pues esos días damos la clase
607. Z.- vale, vale, si
608. E.- si es en la casa pues mejor
609. Z.- ¿la casa tuya?
610. E.- si mejor
611. Z.- no tiene botas, ¿donde es a la coger comida ayúdame ayuntamiento? [ayuntamiento] ¿dónde es?
612. E.- ¿ayuntamiento?
613. Z.- Mmm, ayudame, ayuntamiento [ayuntamiento] si
614. E.- ¿El ayuntamiento?
615. Z.- Mm ¿dónde?
616. E.- ¿que donde es el ayuntamiento?
617. Z.- si
618. E.- pues esta enfrente de la iglesia
619. Z.- frente de la iglesia
620. E.- si
621. Z.- ¿tiene bitación [habitación] esta aquí tu?
622. E.- ¿habitación?
623. Z.- mm
624. E.- =¿en el piso?=
625. Z.- =sí=
626. E.- ¿para trabajar?
627. Z.- como, como, como
628. E.- ¿tu dices para hacer la clase?
629. Z.- si
630. E.- ¿o para qué? pues allí en la en la sala y donde está la mesa
631. Z.- mejor, como quieras [quieras] tu ¿eh?
632. E.- mjm
633. Z.- como quieras [quieras] tu, a tu casa o a otro lugar
634. E.- ¿a otro lugar?
635. Z.- a otro lugar
636. E.- pues, bueno, el otro lugar sería en Cáritas y allí si tienen espacio yo puedo hablar con Lourdes y decirle que si puedo darte la clase allí, yo no creo que haya problemas
637. Z.- no, no hay problemas
638. E.- o sea es el otro lugar donde
639. Z.- déjala
640. E.- ni a ti te afecta ni a mí tampoco
641. Z.- ya
642. E.- eso porque estamos lejos de las casas ¿no?
643. Z.- déjala
644. E.- ¿eh? no, pero no creo que haya problema ¿eh?
645. Z.- ¿Eh?
646. E.- No creo que haya problema ¿sí? Si no te gusta allí pues entonces en mi casa
647. Z.- tu casa mejor
648. E.- bueno
649. Z.- míralo
650. E.- si míralo, bueno
651. Z.- Bueno
652. E.- pues entonces ya acordamos la, el lugar de trabajo
653. Z.- ¿Eh?
654. E.- Ya acordamos el lugar de trabajo ahora no sé a que horas o que días más bien ¿qué días tu quieres ir a mi casa?
655. Z.- ¿Tu casa?

656. E.- si, que días
657. Z.- ¿qué días?
658. E.- Si lunes, martes miércoles
659. Z.- Como quieras tu cuanto tiempo ya vas ¿sabes? Tu tienes tiempo
660. E.- mjm
661. Z.- yo ya vas
662. E.- tu vas
663. Z.- si
664. E.- bueno podemos empezar la próxima semana
665. Z.- mjm
666. E.- en martes
667. Z.- vale
668. E.- ¿sí?
669. Z.- Vale
670. E.- Bueno
671. Z.- Vale
672. E.- Martes y jueves, si quieres
673. Z.- vale
674. E.- será que la ultima vez que te vine a ver cuando tenias el cólico
675. Z.- mjm
676. E.- ¿recuerdas?
677. Z.- =¿de Zumaya?=
678. E.- =Cuando estabas enferma= no, no, tu
679. Z.- ¡ah! Yo
680. E.- si ¿recuerdas? Cuando estabas enferma
681. Z.- Si
682. E.- este, yo te veía como que tenías problemas así para hablar y le decías a tu hijo a ver tu
683. Z.- Si, si a ver Edi [Edith] [risas]
684. E.- y yo no Zinab, tu, tu nadie de tus hijos aquí no hay traductores tu dilo ¿recuerdas?
685. Z.- Si
686. E.- bueno pues yo pensé no pues si había menos tiempo en que no nos habíamos visto y no hablábamos y Zinab como que tenia problemas para comunicarse dije a lo mejor ahora que bueno yo no sé yo supongo que si hablas con alguien por allí o que vas de compras y tienes que utilizar el español o el castellano pero yo decía a lo mejorahora habla menos y nada bueno, tienes buena competencia ¿eh?
687. Z.- ¿sí?
688. E.- O sea bueno a mí me da mas gusto porque yo digo no pues lo que le enseñe, bueno lo que aprendiste mas bien no lo que te enseñé, lo que tu aprendiste o sea todavía lo tienes aquí muy presente
689. Z.- tu nseniar [enseñar] ya stá [está] no hay vecinos, no tiene vecinos, no amigas ni nada
690. E.- mjm, pues por eso precisamente por que no lo practicas ni nada
691. Z.- ni nada
692. E.- si, es que me da mas gusto o sea que a pesar de que no lo practicas lo tienes todavía muy presente ¿eh?
693. Z.- Si
694. E.- Porque mira a ver ahora cuando me preguntaste a ver que como se llama esto o como lo digo o sea tu estuviste hablando y hablando y hablando
695. Z.- Hablando y hablando y hablando, si
696. E.- Muy bien, me da mucho gusto Zinab
697. Z.- gracias, yo también, yo tampoco
698. E.- tu también ¿qué?
699. Z.- Me gusta habla
700. E.- A mi también
701. Z.- Si
702. E.- me gusta hablar
703. Z.- si

-
704. E.- cuando dices a mi tampoco es que no
705. Z.- no tampoco no
706. E.- o sea tampoco no me gusta para decir que no te gusta eso que tu igual que la otra persona tampoco está de acuerdo mas como para negar
707. Z.- ¡ah mira! [risas]
708. E.- el tampoco y el también
709. Z.- también tampoco no pregunta tampoco no ¿sí??
710. E.- si
711. Z.- También sí
712. E.- si yo te digo
713. Z.- me gusta
714. E.- por ejemplo si yo te digo Zinab ¿sabes que? a mi no me gusta el mmm pescado
715. Z.- ya, ya, ya
716. E.- por decir y tu dirías
717. Z.- tampoco
718. E.- a mi tampoco, a mí tampoco no me gusta
719. Z.- ¡Ah! Ya, ya, ya sabes
720. E.- si tu dices a mí me gusta mucho el pan, el pan árabe
721. Z.- si
722. E.- y tu dices a mi también
723. Z.- yo también
724. E.- a mi, a mi también
725. Z.- a mi también
726. E.- a mi también me gusta
727. Z.- a mi también me gusta
728. E.- si, bueno en otras veces puedes decir yo también pero aquí dirías a mí también me gusta y mucho
729. Z.- ¿ya esta? [preguntando a E si ya había finalizado de comer]
730. E.- no ya no, ya comí mucho
731. Z.- no mucho
732. E.- si ya comí mucho de esto... también de esto ya comí mira aquí
733. Z.- no no mucho, come
734. E.- ay Zinab me vas a mandar rodando a mi casa (risas) imagínate una ruedita dentro de un coche [risas]
735. Z.- no
736. E.- si
737. Z.- come raif
738. E.- ¿cómo se llama?
739. Z.- raif
740. E.- raif
741. Z.- raif, come
742. E.- ya te enseñare un libro, un librito que compré, es un libro turístico de Marruecos recuerdas el que te regale el otro donde venía este sobre Marruecos
743. Z.- ya
744. E.- bueno ¿recuerdas? Bueno ahora tengo un libro es más grueso
745. Z.- [risas] vale
746. E.- yo tengo que ir a Marruecos Zinab no sé cuando pero tengo que ir, sí de verdad
747. Z.- vale
748. E.- tengo que ir y a veces digo bueno invitare a Zinab no pues no, ya sé que no se puede, ya sé que no se puede, pero algún día, algún día te voy a invitar a Marruecos ¿eh?
749. Z.- que
750. E.- algún día
751. Z.- Mjm
752. E.- yo te invito a Marruecos
753. Z.- vale, vale, vale, muy bien
754. E.- para viajar, ver y conocer hasta donde me dijiste que conocías de Marruecos
755. Z.- ¿qué?

-
756. E.- ¿que ciudades tu conoces de Marruecos? Casablanca
757. Z.- yo
758. E.- mjm
759. Z.- no
760. E.- ¿no conoces Casablanca?
761. Z.- No
762. E.- ¿cual otro? ¿Cuál es la otra ciudad? Marrakech
763. Z.- Marrakech
764. E.- Si
765. Z.- Marrakech
766. E.- Marrakech ¿si la conoces?
767. Z.- no
768. E.- no tampoco
769. Z.- no tampoco
770. E.- no tampoco ¿eh?
771. Z.- no tampoco, Casablanca no
772. E.- Casablanca no, tampoco
773. Z.- Muchas
774. E.- O sea otros lugares si...bueno
775. Z.- lugares a la Tánger
776. E.- mjm
777. Z.- Tetuán, Chouen
778. E.- mjm
779. Z.- XXX
780. E.- ¿París? bueno y luego acá en en para Francia si conoces París
781. Z.- si, Francia, ya está, ya está
782. E.- muy bien
783. Z.- come [Z vuelve a insistir que E siga comiendo lo que le ha ofrecido]
784. E.- Ay Zinab
785. Z.- come de esta
786. E.- mitad y mitad
787. Z.- [risas]
788. E.- mitad y mitad ¿si?
789. Z.- mitad y mitad un poco tuya un poco mía
790. E.- si
791. Z.- mitad y mitad
792. E.- bueno mitad seria dos partes iguales yo te digo la mitad
793. Z.- totodos
794. E.- o sea esto es todo pero si yo esto la parto o la corto en dos partes iguales entonces es una mitad
795. Z.- una mitad
796. E.- esto es una mitad y esto es otra mitad
797. Z.- mitad y mitad
798. E.- si, por eso te digo mitad y mitad
799. Z.- mitad y mitad
800. E.- si porque son dos partes iguales para cada una ¿sí? Bueno pues mitad y mitad
801. Z.- ¿prepara otro? [Z pregunta a E si desea que prepare otro té]
802. E.- no no no
803. Z.- ¿no prepara otro?
804. E.- no no, de verdad yo ya con esto ¿eh?
805. Z.- ¿ya está?
806. E.- Si ya está
807. Z.- si verdad prepara otro
808. E.- no de verdad ya no ¿eh?
809. Z.- vale, como quieras [quieras] Edi [Edith] ¿eh?
810. E.- si de verdad
811. Z.- esta casa mía
812. E.- mjm
813. Z.- tuya
814. E.- muchas gracias, muchas gracias

-
815. Z.- esta casa mía tuya
816. E.- mi casa es tu casa
817. Z.- eso
818. E.- mi casa es tu casa
819. Z.- vale gracias
820. E.- bueno, igualmente...pero nunca llegas
821. Z.- ¿eh?
822. E.- pero nunca llegas [risas] mi casa es tu casa pero nunca llegas
823. Z.- [risas] no... no lo entendí
824. E.- no entendí
825. Z.- no entendí
826. E.- no entiendo
827. Z.- no entendí
828. E.- no entendí
829. Z.- eso
830. E.- pues mira yo te digo que mi casa... tu me dices mi casa es tu casa
831. Z.- eso
832. E.- yo te digo lo mismo mi casa es tu casa
833. Z.- vale
834. E.- y tu dices: si gracias. Pero te digo pero tu nunca llegas a mi casa
835. Z.- ahh
836. E.- cuando pasas por allí
837. Z.- otro día, otro día Edi [Edith]
838. E.- claro otro día, otro día, otro día
839. Z.- otro día Edi [Edith]
840. E.- allí nos la llevamos ¿no?
841. Z.- Si, otro día
842. E.- otro día
843. Z.- si
844. E.- pues ya vamos a empezar con las clases así que ya no va a haber otro día
845. Z.- vale, vale
846. E.- ¿verdad?
847. Z.- vale, si, vale, prepara la el cuzcuz en casa o mi casa como quieras
848. E.- ¿cual? ¿este cuz cuz? Si
849. E.- no yo te lo traje a ti
850. Z.- no todo yo quiero preparar el cuz cuz tuya
851. E.- ¿para mí, para mí?
852. Z.- si, yo quiero preparar el cuz cuz todo el día ya pensar cuanto preparar cuz cuz a Edi [Edith] cuanto cuanto prepara
853. E.- ¿cuando?
854. Z.- cuando
855. E.- cuando
856. Z.- cuando preparar cuando preparar cuando preparar
857. E.- ¿lo has estado pensando?
858. Z.- si pensando a la cabeza
859. E.- ¿a sí?
860. Z.- Si
861. E.- lo haces delicioso ¿eh? Si es que yo he probado otros cuz cuz y es un poco más seco bueno el que probé, pero me gusto más el tuyo
862. Z.- ¿dónde....?
863. E.- ¿donde lo he comprado?
864. Z.- si comprado
865. E.- o donde lo he
866. Z.- si, dónde lo he comprado
867. E.- ¿este que traje?
868. Z.- Si
869. E.- en Barcelona en una tienda ¿recuerdas... recuerdas que te dije el bueno
870. Z.- este
871. E.- pues ¿recuerdas que yo te traje una vez una bolsa grande?
872. Z.- si

-
873. E.- si
874. Z.- si
875. Z.- ya ya tiene el cuz cuz yo tráelo mi hermano ha traído de regalo mío
876. E.- te lo traje de regalo
877. Z.- si, ya tiene bolsas grandes
878. E.- esto te cobraban sesenta ¿sesenta o cincuenta y cinco mil?
879. Z.- si cicuenta [cincuenta]
880. E.- sesenta
881. Z.- sesenta mil o cicuenta [cincuenta]
882. E.- cincuenta
883. Z.- cincuenta y cinco
884. E.- mil
885. Z.- mil cicuenta y o solamente cincuenta
886. E.- mjm ¿y era una casa?
887. Z.- si
888. E.- ¿de alquiler?
889. Z.- si yo quiero una casa de alquiler
890. E.- ¿tu quieres una casa de alquiler?
891. Z.- si
892. E.- ¿para ti? o para
893. Z.- para Mohamed
894. E.- ah para Mohamed
895. Z.- si para mi hijo
896. E.- pero aunque no viva aquí en Cerdanyola
897. Z.- si
898. E.- o sea donde sea
899. Z.- igual
900. E.- pues
901. Z.- igual, a la Cerdanyola o a Ripollet o igual
902. E.- o sea en cualquier lugar
903. Z.- eso
904. E.- pues mira puedo conseguir algún folleto donde vengam casa de alquiler
905. Z.- mjm
906. E.- o pisos de cualquier otro lugar ¿si?
907. Z.- Si
908. E.- Cuando lo consiga te lo doy porque yo a veces busco pero aquí en Cerdanyola
909. Z.- ¿Cerdanyola? mejor Cerdanyola, mejor
910. E.- O sea por que hay unos como una revista
911. Z.- Una revista
912. E.- pequeña que es del pueblo si que es donde aparecen pisos de alquiler o casas de alquiler
913. Z.- si
914. E.- pero son pocas es muy poco lo que tiene aquí las agencias para alquilar
915. Z.- ya
916. E.- a lo mejor si ya vemos en otros pueblos que aunque no sea Cerdanyola parece ser que en otros pueblos que están más lejos de Cerdanyola es mas barato, es mas barato el alquiler
917. Z.- ¿más barato?
918. E.- Si, aquí en Cerdanyola es mas caro ¿eh?
919. Z.- más caro, si, claro mas caro
920. E.- Por lo que te comentaba
921. Z.- mira la Zumaya coge la casa ochenta mil ¡uh! donde esta la comida, donde esta el pago de la luz, donde agua
922. E.- claro claro pero el problema es que dices que aquí en esta casa que habían encontrado en buenas condiciones y grande
923. Z.- mjm
924. E.- no se las quisieron re...no se las quisieron alquilar porque eran árabes
925. Z.- no, el senior [señor]
926. E.- mjm
927. Z.- si señor no quero [quiero], no quere[quiere] el árabe

-
928. E.- ¿el que era el dueño?
929. Z.- si
930. E.- pero sabes que cuando Juan andaba buscando piso
931. Z.- mjm
932. E.- Este fue a la agencia y dijo bueno pues quiero un piso para cuatro persona
933. Z.- ¿cuatro bersonas [personas]?
934. E.- si, claro porque íbamos a venir luego mi hija y yo y total que ella habla por teléfono con la dueña porque le dicen usted de donde es, no pues de México y le llaman a la dueña
935. Z.- ¿duenia [dueña]?
936. E.- o sea ellos le llaman a la dueña
937. Z.- ¿dueña donde es?
938. E.- Del piso
939. Z.- ¿Del piso?
940. E.- si, la propietaria del piso
941. Z.- del casa de Zumaya del dueña
942. E.- la dueña
943. Z.- si la dueña, si
944. E.- mjm ¿qué?
945. Z.- ella se llama dueña
946. E.- no si o sea a la persona que es el propietario del piso
947. Z.- ah ya ya ya
948. E.- se de dice dueña
949. Z.- ya ya ya
950. E.- o al propietario dueña o propietario o el propietario o la propietaria del piso había dicho que si eran árabes, latinoamericanos que no se le re... que no se le alquilaran el piso
951. Z.- si, no, no
952. E.- que no se le alquilara
953. Z.- si
954. E.- entonces cuando Juan, espera, cuando Juan pregunta le dicen de donde es, de México, ah no, a ver espere déjeme llamo y llamaba y llama con la propietaria y la propietaria le dice que no y entonces le dice Juan bueno pues permítame yo quiero hablar con la propietaria a ver si me la puede alquilar
955. Z.- aja
956. E.- pues total que le dice Juan mire yo estoy, yo tengo mi dinero, etc. y ya hablo con ella y le dijo que si, dijo bueno pues vamos a ver el piso y bueno a si a mi también me conviene pero el caso es que te digo que también o sea, mucha gente o sea sufre este problema
957. Z.- si
958. E.- bueno aquí en España ¿no?
959. Z.- Claro
960. E.- son de México, de latinoamericanos, todo lo que sean latinoamericanos
961. Z.- el de... no se como se llama
962. E.- el que
963. Z.- yo no sé
964. E.- a ver
965. Z.- ya fue, me fue
966. E.- ¿se te fue la palabra?
967. Z.- si
968. E.- bueno a ver si tu me dices yo te ayudo
969. Z.- vale
970. E.- ¿el qué?
971. Z.- el mericano [americano] o marroquis igual
972. E.- si, si, latinoamericanos
973. Z.- si, mericanos [americanos] o de Marruecos igual, tranjeros [extranjeros] igual ¿eh?
974. E.- Si pero extranjeros
975. Z.- Eso
976. E.- de otro lugar

-
977. Z.- eso
978. E.- porque si son extranjeros de la comunidad europea
979. Z.- ya
980. E.- de Francia, Italia
981. Z.- si
982. E.- Austria
983. Z.- si
984. E.- de estos, o sea ellos si
985. Z.- eso
986. E.- si, ellos si ¿verdad?
987. E.- ellos no son extranjeros
988. Z.- eso
989. Z.- yo buscar a la de a la gestoria, la gestor
990. E.- Mjm
991. Z.- por las noches a la Cerdanyola
992. E.- mjm, si hay muchas
993. Z.- a la gestoria lo siento, lo siento, nada nada ¿ya tiene ochenta mil? ¿noventa?
¿cien?
ya ya tiene ¿menos? ¿no tiene? lo siento
994. E.- si
995. Z.- todas gestorias
996. E.- todas las gestorias
997. Z.- si todas, otra ya ya ya déjala la casa de Zumaya si, ya esta buena si ya esta
bien
998. E.- mjm
999. Z.- ya está bien, ya tiene casa llamar por teléfono on [un] señor amigo de Absalam
1000. E.- mjm
1001. Z.- amigo de gestor ya personas buenos
1002. E.- si, si
1003. Z.- tranquilos
1004. E.- si, si, si
1005. Z.- gestor vale
1006. E.- si, bueno, pues si si tienes así amigos que sean cercanos
1007. Z.- eso, amigos si, ya tiene la casa
1008. E.- si
1009. Z.- no amigos o bersonas [personas]
1010. E.- conocidos
1011. Z.- eso, no hay
1012. E.- si exacto, si, eso es un problema ¿eh? que se vive para muchas personas
1013. Z.- ya
1014. E.- para muchas o sea el alquiler no es tampoco tan fácil
1015. Z.- si, una casa de otra, mas cerca de, mas cerca de...
1016. E.- ¿de la casa de Zumaya o de quien?
1017. Z.- mas cerca de casa tuya
1018. E.- mjm ¿hacia abajo?
1019. Z.- abajo
1020. E.- aja
1021. Z.- abajo
1022. E.- si, si hacia abajo
1023. Z.- a recto
1024. E.- si todo recto
1025. Z.- esto a la...
1026. E.- ¿había una casa por allí?
1027. Z.- una casa
1028. E.- o un piso
1029. Z.- o un piso
1030. E.- un piso
1031. Z.- casa de piso
1032. E.- ah vaya
1033. Z.- ¿sabes?

1034. E.- Si
 1035. Z.- Oiga señor míralo a Mohamed o mujer de Mohamed
 1036. E.- Mjm
 1037. Z.- Mírala esta buena señor de el de la casa
 1038. E.- Mjm.
 1039. Z.- setenta, sesenta y cinco
 1040. E.- mjm
 1041. Z.- Mohamed no no puede donde esta comida donde esta comprar una cosa comprar no jay [hay] ni nevera ni lavadora ni nada
 1042. E.- jah! ¿sin sin muebles?
 1043. Z.- si sin muebles, sin muebles tiene dos mesas o trevisión [televisión]
 1044. E.- una televisión
 1045. Z.- ya esta
 1046. E.- ¿y cama?
 1047. Z.- cama tampoco
 1048. E.- ¿tampoco camas? solo dos mesas y una televisión
 1049. Z.- eso
 1050. E.- mmm
 1051. Z.- sesenta y cinco, Mohamed no, no puedo
 1052. E.- ¿Y no?
 1053. Z.- No
 1054. E.- pero no va a encontrar mas barato ¿eh? No va a encontrar más barato aquí e en Cerdanyola no
 1055. Z.- Cerdanyola no, no jay [hay]
 1056. E.- No hay
 1057. Z.- No, no tiene fachada aquí
 1058. E.- O sea está todo cerrado
 1059. Z.- Eso, todo cerrado la luz siempre
 1060. E.- si si
 1061. Z.- siempre la luz
 1062. E.- o sea esta oscuro
 1063. Z.- eso
 1064. E.- siempre necesita la luz eléctrica
 1065. Z.- eso
 1066. E.- pues yo creo que va a estar un poco difícil ¿eh? que encuentre así precios más económicos o sea sesenta y cinco, a lo mejor de setenta
 1067. Z.- si
 1068. E.- es muy raro pero si a lo mejor si
 1069. Z.- ya tiene a bushcar [buscar]
 1070. E.- otro piso
 1071. Z.- otro piso habla conmigo o tu miga [amiga]
 1072. E.- si si llego a ver alguno
 1073. Z.- eso, cicuenta [cincuenta] si cógela
 1074. E.- mjm, si
 1075. Z.- cicuenta [cincuenta] si
 1076. E.- y cuando pero ¿tu hijo se casa hasta julio?
 1077. Z.- jolio [julio] sí, jolio [julio], final de jolio [julio]
 1078. E.- ¿y a partir de cuando quieres rentar? ¿A partir de cuando quieres alquilar el piso?
 1079. Z.- ¿cuanto quila?
 1080. E.- ¿en qué mes?
 1081. Z.- ¿qué mes? mes que viene abril o
 1082. E.- en mayo o abril
 1083. Z.- mayo o abril sí
 1084. E.- mjm y ya empezas a pagar a
 1085. Z.- eso
 1086. E.- jah bueno! Bueno si yo me llego a enterar de algo yo te digo
 1087. Z.- gracias Edi [Edith], vale Edi [Edith]

ENTREVISTAS

Anexo No. 13

Entrevista a A. A.

Lugar de la entrevista: Oficina de Cáritas de Cerdanyola del Vallès

Fecha: 24 de octubre de 2002

E.- Entrevistadora

A.- A. A.

E.- Estamos con A. A. de la organización de Cáritas. Ella es profesora jubilada de instituto con la especialidad de inglés. Trabaja como voluntaria en la misma institución.

¿Cuántas horas son las que dedicas a dar clases a los inmigrantes?

A.- En el curso pasado, estuve por las mañanas una o dos horas a la semana y luego en la tarde tenía otro grupo que también hacía otras dos horas. Total hacía cuatro horas a la semana.

E.- ¿Qué apoyos has recibido para mejorar el trabajo?

A.- Bueno apoyos he tenido que buscar por mi cuenta, buscar libros, buscar material. Hay unos libros que ya están usando en otros grupos de Cáritas están dirigidos sobre todo a emigrantes magrebíes y yo lo tenía que adaptar a gente europea porque los estudiantes que yo tenía era mayoritariamente gente del este: rusos, ucranianos, armenos, polacos. Entonces allí había una diferencia social bastante importante que se tenía que ir adaptando.

E.- ¿Cómo te has sentido haciendo este tipo de trabajo?

A.- Me he sentido bien, porque la gente es muy agradable y la verdad que para mí ha sido muy satisfactorio.

E.- ¿En qué sentido?

A.- En el sentido que era una relación muy buena con los alumnos y que veía a algunos que luego te los has encontrado por allí y te saludan. Es una cosa que compensa, que vale la pena hacerla aunque no dediques demasiadas horas, pero te

encuentras bien. El progreso de los alumnos es lo que a veces, más o menos no es lo que a ti te gustaría. El tiempo tampoco es mucho, ellos tampoco tienen tiempo de estudiar por su cuenta, entonces a veces tienes que aprovechar, aprovechar y no sé si se aprovecha tanto.

E.- ¿Y por qué crees que no dedican mucho tiempo?

A.- No dedican mucho tiempo porque trabajan y tienen muchas ocupaciones. Parece que tendría que ser su primordial interés el aprender el idioma del país donde están para poderse comunicar y en cambio, su primordial interés es trabajar y ganar dinero y están con problemas económicos. Las horas de trabajo suelen ser muchas y muy largas y aquello de decirles dame un trabajo para el día siguiente o que preparen....pues no, no suena. Pues claro, una o dos horas a la semana.... aunque estén inmersos en el país del idioma, para muchos no es suficiente.

E.- Tu ¿qué opinión tienes de los inmigrantes?

A.- Yo no opino de los inmigrantes, yo opino de cada persona, cada persona es una persona y cada caso es un caso y así en general, ya bastante problemas tienen con haber dejado su casa, su país, sus raíces, su todo, su familia atrás en el que yo considero que necesitan apoyo, que necesitan ayuda, ahora, me gusta pensar en ellos como personas individuales, como la Olga, el Sergio, acordarme de sus caras, de sus nombres, más que no como un bloque de gentes así general.

E.- ¿Qué opinión tienes sobre las formas de enseñanza que hay sobre las segundas lenguas?

A.- A ver, las segundas lenguas, yo, mi enseñanza base es el inglés, para eso he hecho cursos, he hecho exámenes, bueno es mi profesión ¿no? Lo que pasa es que en la enseñanza del español yo no estaba preparada para enseñar español. Nosotros pensamos que porque sabemos nuestra lengua ya podemos enseñarla y me encontré con grandes sorpresas al principio con cosas que me pensaba que eran muy fáciles y que encontrabas que el problema lo tenían y era mucho más grande que el que yo me imaginaba y yo creo que no se puede hacer tan levemente. Tienes que, como yo sé enseñar español porque es un idioma. Hay que estar preparado hay que ser profesional. Yo siendo una profesional en la enseñanza, de un idioma extranjero, caray, caray, creo que estaba preparada, pero para el español no y me costó bastante y me tuve que meter mucho en el tema para no tener muchos...no fracasos, sino para sentirme yo impotente a veces delante de preguntas esto donde esta la respuesta,

porque yo sé usarla pero a lo mejor...decidme el por qué. Cuando estudiabas las reglas de gramática, cuando y por qué...claro es....

E.- ¿Y tú lo veías como un problema cuando te preguntaban el por qué?

A.- Claro y cuando te preguntaban y esto por qué se dice así y esto por qué se hace así. Entonces como que no te las esperas porque claro normalmente las preguntas vienen del que tiene una duda, del que tú lo das por asumido, por seguro de que aquello es así como es. Luego aparte que la enseñanza del español yo no he encontrado mucho material. He tenido muchos problemas con encontrar el material y el material que he encontrado tampoco me ha gustado, no me he podido adaptar bien a él, así como en la enseñanza del inglés, el material que tenías para escoger cientos y cientos de temas y de libros y tenias apoyos. En el español, aquí en este país no nos hemos dedicado nunca a enseñar español a los extranjeros, porque no ha habido ocasión pero...

E.- Este tipo de preguntas como enseñante de inglés ¿nunca te enfrentaste a ellas?

A.- Bueno, como enseñante de inglés yo estaba preparada para responderlas, porque como enseñante de inglés sabía que tema iba a dar y yo había trabajado aquel tema y estaba preparada para aquel tema y sabía las preguntas que me iban a llegar, no eran sorpresa pero en cambio al querer enseñar mi propia lengua yo no estaba preparada para dar respuestas.

E.- Y con los materiales que dices que has utilizado ¿por qué motivos no te han gustado? O ¿qué fallos tu les ves por allí?

A.- A ver las fallas primero en adaptarte a cada grupo social porque claro son grupos sociales. Están dirigidos mucho, al menos los que yo tenía entre las manos un tipo de material dirigido básicamente hacia gente del norte de África, analfabeta en su propio idioma y que supongo que para estas personas con las que he tenido un trato, pero poco, porque tampoco he tenido muchos alumnos de este nivel y están mas adaptados, es más difícil, les cuesta muchísimo, pero la gente del año pasado que eran de Europa del Este, gente ya con un cierto nivel cultural, con bachillerato todos y otros aún con una carrera media, pero claro la diferencia lingüística es muy grande de las lenguas eslavas a las españolas y los materiales que yo aquí encontré eran materiales pensados para estudiantes de la autónoma, por ejemplo había un libro de la Autónoma que nada en seis meses hablas el castellano, con una prisa en enseñar las cosas, a una velocidad que el alumno o le dedicaba muchísimo esfuerzo, muchísimo

tiempo para aprenderlo o pasabas por encima con pinceladas y nada más. Entonces resultaba que personas que estaban aquí, que a lo mejor llevaban un año o llevaban año y medio o dos años te hablaban de aquella manera como, como todos los verbos en infinitivo, todas las frases solamente, una palabra que se hacían entender pero que no hablaban un idioma y claro no se donde esta la cosa. Yo sé que a mí me costo mucho encontrar libros adecuados, que no los he encontrado tampoco. Ahora si volviera a empezar este año, tendría que moverme para buscar porque no los acabo de encontrar.

E.- Pero ¿tu que sugerirías en estos materiales?

A.- Yo sugeriría un material muy pautado y sobre todo que el profesor o el voluntario, porque muchas veces son voluntarios los que están enseñando sobre todo en nuestros tipos de organización tuvieran las pautas muy marcadas y muy dirigidas. Cuando tienes que enseñar un vocabulario muy básico de alimentación o de casa pues que las frases estuvieran muy pensadas concretas marcadas y que no se salieran porque tenemos muchas maneras de decir una cosa pero cuando las has de enseñar has de enseñar una porque no puedes enseñar diez a la vez, sino estarías en un nivel mucho más adelantado.

E.- Esa sería la critica a los materiales que van dirigidos a...

A.- los alumnos más elementales que encuentras... a ver por ejemplo, pedir una cosa, decir podrías darme, quiero esto, dónde está esto, hay muchas maneras de utilizar solamente con una intención, entonces el material que te encuentras a lo mejor ni te lo dicen solamente te da a conocer una lista de vocabulario en mi opinión están muy poco elaborados. En mi opinión están muy poco elaborados.

E.- ¿Qué experiencias particulares tienes en la enseñanza de segundas lenguas?

A.- ¿Experiencias? A ver, experiencias personales, pues muy buenas, muy agradables, y casi con los que he tratado y han sido mujeres excepto los chicos de la tarde y han sido del año pasado y eran parejas, eran matrimonios. Tres matrimonios que venían que venían a un nivel mas avanzado pero las experiencias han sido buenas. La cuestión es si aprenden o no aprenden, eso ya es algo mas complicado porque hay personas que han estado con ellas mas de un año y ahora te los encuentras y todavía están que a duras penas te entienden y a duras penas se hacen entender. Claro también depende mucho de la edad. Para mí la gente joven, bueno no

hablemos de los niños, que los niños aprenden muy de prisa, pero la gente joven tiene más facilidad. He tenido unas mujeres mayores para las cuales ha sido prácticamente imposible, llegar a aprender.

E.- Mayores ¿a qué edad te refieres?

A.- Mayores me refiero a cincuenta años para arriba. Matrimonios que han venido y que se han traído a la madre, entonces esta madre que parece que tendría...pero claro llevan las mujeres una vida más cerrada, no salen mas que a comprar o con algún vecino pero no tienen una relación como pueden tener las que están trabajando. Claro, su contacto con la lengua es muy limitado y aparte que tiene mas dificultad para asimilar, para recordar para mí, seria incapaz de aprender por ejemplo.

E.- Yo creo que todavía todos tenemos posibilidad de aprender ¿no?

A.-Llega un momento en que la memoria va fallando y aprender una lengua nueva... la memoria es muy importante para recordar para relacionar y la memoria con la edad nos hace muy malas pasadas.

E.- Ya me has dicho como valoras el tipo de trabajo que has tenido. Tu piensas que No hay los avances que se debieran porque..

A.- porque no se dedica el tiempo necesario.

E.- Pero tu piensas que es solamente tiempo o que falta también interacción por parte del hablante nativo hacia ellos, si de que sea aceptado un poco más el inmigrante, porque a final de cuentas es eso, un inmigrante

A.- Yo creo que hay dos cosas, para empezar el tipo de trabajo en el que están metidos en un tipo de trabajo manual mecánico, por ejemplo a las mujeres están metidas en la cocina o en la limpieza. La que esta con una familia a la mejor se relaciona pero a la mejor no, porque lo que quieren es que ocupe un espacio, que cuide a una persona y la gente que podría relacionarse es para marcharse a su trabajo, que cuide a una abuela, que lleve a los niños al colegio, pero no tiene mucha oportunidad de relacionarse con el hablante del país. Las mujeres que están trabajando en la limpieza pero están en una empresa no ven a nadie, les dan el cubo, la escoba, y la fregona y se hacen una escalera y otra escalera y otra escalera ven a su supervisora un rato por la mañana o cuando pliegan o lo que sea. Entonces mucha oportunidad de hablar con el hablante del país no la tienen, con los vecinos no creo que se relacionen mucho.

E.- ¿Por qué?

A.- Bueno porque yo supongo que los catalanes somos un poco cerrados. Ya no nos relacionamos entre nosotros. En un bloque de pisos conoces a los que llevan tiempo pero a los que acaban de llegar no nos conocemos. Yo creo que con mi experiencia los que vienen, vienen a un edificio de siete pisos o y cuatro puertas. Yo no los conozco a todos.

E.- ¿Pero sabes que existen?

A.- Yo sé que existen.

E.- Pero sabes que hay unos rusos por ejemplo, unos...

A.- Hay pisos en mi bloque que son de propiedad, esos nos conocemos desde hace tiempo. Hay unos que están en alquiler y yo no sé quienes están en los de alquiler, si son estudiantes, si son gente migrante. No porque los ves en el ascensor y les dices: *buenos días, buenas tardes* y ya esto es una costumbre de nuestra sociedad de no relacionarnos entre nosotros mismos. No porque sean de fuera, entre nosotros mismos, ya lo hacemos esto. Claro, si viene gente de fuera a lo mejor ya no se interesan. Me contaron un caso que me puso la piel de gallina, en Barcelona, en la parte alta de Barcelona en el barrio de San Gervasio, en donde vive mi hermana vivían unos señores argentinos que ya hacia días que no sabían nada de ellos. Vivían una pareja que hacían unos cuatro o cinco días que no contestaban el teléfono, la portera veía que no dejaban basura y cuando al final un familiar de estas personas, un poco preocupado fue a ver que pasaba encontró que ella ya estaba muerta y el tirado, los dos se habían suicidado, habría alguna orden de desahucio, los vecinos no se enteraron ni del problema. Si los vecinos se hubieran enterado del problema es posible que se hubieran movido un poco

E.- Pero eso se debe a la falta de interacción

A.- Eso se entre la comunidad de aquí como los que vienen de fuera. La situación de estas personas yo no la conozco, puedo imaginar que como eran de Argentina no les debía llegar el dinero, pero habían llegado al punto de decidir suicidarse los dos.

E.- Bueno si no encuentran también quien les pueda ayudar o por lo menos quien les escuche

A.- Claro, allí está el problema. Había el problema que los de aquí no estamos acostumbrados a estar pendientes los unos de los otros. Aquí tenemos una red de familiares y una red de amistades que más o menos te sirve de soporte, también nos

puede pasar porque también hay personas que viven solas. Pero claro, que el que viene de fuera está más suelto no tiene red y no tiene apoyo de ningún tipo. Eso es un caso extraordinario que nos ha dejado a todos hechos polvo.

E.- Yo pienso que esta falta de acercamiento se debe a racismo

A.- Yo creo que es un problema cultural nuestro, que tenemos la costumbre de ser muy nuestros, nuestra casa es nuestra casa y no nos gusta que se metan en nuestra casa ni los nuestros si no les damos nosotros paso. Pero lo hacemos con todos ¿eh? Con los nuestros y con los de fuera.

E.- Yo a veces notaba ciertas expresiones cuando la gente me veía a mí por la calle, era como un rictus de amargura que se les veía en la cara o de molestia de ver un inmigrante por la calle.

A.- Yo personalmente no lo experimento. Algunos lo manifiestan claramente, existe este problema pero no creo que sea mayoritario. Lo que es mayoritario al menos en Cataluña es nuestra cerrazón o la falta de interacción. El que no lo conoce le puede parecer que la agresión es contra el que viene, pero no es solo contra el que viene, es contra el que está también. Este caso que te he explicado de este matrimonio que se suicidaron por la desesperación que sentían, bueno el marido creo que todavía la semana pasada cuando lo encontraron aún vivía pero a la mujer a ya la encontraron muerta y era de días. Pero otro caso, de gente que conozco, son amigos míos de una persona que vivía aquí, vivía sola, mayor, se cayó. No se podía mover, no podía llegar al teléfono, no tenía forma de trasladarse, dando golpes con lo que encontró, con un zapato dando golpes en el suelo hasta que la vecina de abajo decía que pesada esta, dando golpes y más horas y más horas y más horas. Pues se pasó más de un día dando golpes hasta que la vecina de abajo dijo: *No sé que pasa* y avisó al portero a ver quien tiene llaves para poder entrar. Pues lo que había pasado que se había resbalado, se había caído, se había roto algo, se había roto una pierna una señora ya mayor. Esta señora se había cansado de pedir ayuda pero lo que te quiero decir es que la gente no reacciona pensando que todo les molesta y se ve que pasaron muchas horas hasta que pensaron: aquí pasa algo porque claro ya también se había cansado de escuchar o lo que fuera. Casos así los oyes contar y los oyes contar de agente de aquí del país, que no creo que la falta de relación sea solamente porque sean de fuera, es más cultural, en mi opinión es más cultural. Esto quizás en Madrid o en el sur no pasaría, porque son más abiertos, tienen las relaciones los unos con los otros, pero aquí en Cataluña en este sentido somos muy cerrados. Cuando ha habido

la emigración del sur a aquí en los años sesenta también pasaba pero claro era diferente, ellos vinieron muchos de golpe y formaron enseguida sus núcleos y en sus grupos no había problema del idioma y por eso tenemos barriadas enteras que no saben catalán y ni han necesitado hablarlo porque ellos ya lo tenían todo solucionado, todas sus relaciones y todas sus actividades

Claro se tejían esas redes entre ellos porque claro se traían muchos de ellos. Pero claro los que vienen de fuera vienen sueltos, no vienen en núcleos grandes. Viene uno, vienen dos hasta que se relacionan y montan su red... cuesta.

E.- Claro y aparte con otras costumbres ¿no?

A.- Bueno y aparte con otras costumbres. Imagínate si son la gente de África, la gente del Este con otro idioma porque aún los que vienen de América tienen el apoyo del idioma.

E.- Cuando tú has trabajado enseñando una segunda lengua ¿has advertido algunas funciones o algunos fines que hay? ¿Cuál es tu intención cuando enseñas castellano?

A.- Tienen que valerse por si mismos y que se valgan lo mas dignamente posible. El objetivo final seria que hablaran bien el castellano, aunque no siempre es alcanzable.

E.- Cuando tu enseñas ¿sigues a algún autor? ¿Algún procedimiento o método para la enseñanza de una segunda lengua?

A.- Voy cogiendo de aquí y de allá para adaptarlo al nivel de los alumnos y más o menos intentando hacer lo mismo que había hecho yo con los inmigrantes pero trasladado al castellano. No sigo a nadie porque no he encontrado precisamente material adecuado. A lo mejor que no he sabido encontrarlo o no existe.

E.- ¿Tu conoces los trabajos o experiencias de Freire?

A.- No, de Freire yo se así una cosa muy global, muy general. Supongo que lo he tratado indirectamente a través de la preparación en la enseñanza de una segunda lengua.

E.- Si conocieras otras formas didácticas de enseñanza de segundas lenguas ¿estarías dispuesta a modificarlas las tuyas?

A.- En la enseñanza de segundas lenguas he probado muchas desde métodos estructurales hasta métodos funcionales hasta métodos... he ido tocando todos los

métodos y al final he hecho un potpurri y te montas lo que a ti te conviene, depende del grupo que tienes.

E.- ¿Qué opinas de ser hospitalarios y acogedores con los inmigrantes?

A.- De que debieran, si que debieran, lo que no se es si lo son porque para eso debiéramos ser buenos vecinos y entendernos, saber lo que pasa en tu escalera y no lo sabemos. Una cosa es lo que debiera y otra la que sea

E.- Bueno y la llegada de los inmigrantes ¿tú la ves como una invasión?

A.- Yo la veo como un movimiento y que no tiene vuelta para atrás que es uno de los muchos movimientos en la historia de migraciones y esto es uno más y además con la facilidad de transporte que hay hoy día es imparable, ya no lo veo como una invasión.

E.- La pregunta es porque muchas veces se escuchan en los medios de comunicación...

A.- Hay una cierta forma de ver las cosas, un cierto pensamiento único oficial que parece que el inmigrante está como invadiendo el terreno que no le pertenece pero claro yo no estoy de acuerdo con este pensamiento que no servirá para nada porque el movimiento de la gente hoy día es imparable. Estas tendencias económicas y sociales al hacer que esto que tampoco tiene sentido. Este trozo de tierra no es tierra de nosotros ni del otro ni del de más allá. Para eso están hechos y pues claro, habrá quien se sentirá invadido quizás donde llegue a sentirse invadido sea en las capas sociales más bajas.

E.- Me decías que la gente que más lo puede resentir es de clases sociales más bajas

A.- Si, yo esto lo he percibido aquí desde el despacho social de Cáritas, ya que estaban acostumbrados a monopolizar las ayudas sociales o las ayudas que recibían aquí desde Caritas y que claro en los últimos años ha habido un cambio de la gente que viene, de la forma de repartir los recursos y se nota que a veces dicen cosas ofensivas incluso a la gente de fuera porque es como si les quitaran a ellos, es una mentalidad muy especial de este tipo de personas y no se si se comparte por todas en general.

E.- Y con referencia a esto ¿tu piensas que los inmigrantes también deben recibir educación o no?

A.- Yo creo que hemos pensado en el inmigrante de dos maneras: el inmigrante que viene porque necesita recursos económicos y que tiene la intención de volver luego a su país, este es un tipo de inmigrante que tal vez no le interesa mucho integrarse a nuestro país formar parte de la cultura de este país porque su intención es ahorrar o pagar una deuda que tenga pendiente y volverse luego a su país. Este es un tipo de inmigrante luego hay otro que se va porque se quiere marchar de allá no quiere volver porque quiere instalarse en otro este todas las ayudas que se le den serán pocas viene aquí donde este pero claro es la mentalidad del que viene porque el que viene de fuera viene para pasar una temporada para solucionar un problema económico y luego volverse a su casa, su mentalidad será una y no tendrá muchas crisis y mucho interés en integrarse.

E.- Pero yo pienso que la mayor parte de los inmigrantes viene con la intención de trabajar, entonces se van quedando tiempo más tiempo y más tiempo.

A.- Vienen para trabajar pero quieren volver pero luego no pueden, este es otro tipo.

E.- Pero sería la mayor parte de la población

A.- Claro la vuelta debe de ser muy difícil, porque si la vuelta fuera fácil ya lo harían. Pero cuando los problemas no se les solucionan en su país la vuelta es difícil pues claro aquí si que necesitan estar acogidos, por ejemplo que lo que es básico, como la educación infantil, que lo que es los niños tengan la escolaridad completa y total como lo tienen los de aquí y la cuestión sanitaria tiene que ser total. La misma atención sanitaria para la gente de aquí. Y luego el que viene y se ha de integrar, no integrar sino encontrarse a gusto en esta soledad también ha de poner de su parte y los que le recibimos también. Es una relación íntegra, es una interrelación que debería de haber.

E.- ¿Pero tu quien crees que a veces no quiere interaccionar más?

A.- Bueno en principio, muchas veces depende de quien tienes delante, es que yo esto lo veo mucho como personas, cuando la persona que tienes delante es Mohamed, es la Lina, es la Nasha, cuando son personas con nombre y cara, el problema de interrelacionarse es una cosa personal, aquella persona te caerá bien o te caerá mal porque esto nos pasa con todos y la interrelación será buena o no lo será depende del *feeling* que haya entre esas dos personas. Ahora si decirlo en global y en general creo que es sacar las cosas que no tienen sentido porque yo globalmente no pueda decir pues mira estos madrileños son unos no sé qué, pues no porque tengo muchos amigos que son madrileños y no puedes decir que los marroquíes son... pues

no porque conozco a algunos que son unas grandes personas. Ahora habrá algunos con los que no me podré entender porque tampoco me entendería si fueran de aquí.

E.- ¿Tu has advertido alguna mejoría en el trabajo que haces de enseñar a inmigrantes

A.- Muy lenta, muy lenta. Algunos si, mira aquella si que ha aprovechado, generalmente muy lento y muy difícil.

E.- O sea a la mayor parte de la gente que tu le has dado clases...

A.- Me los encuentro yo que están... yo creo que no pueden dedicar bastante tiempo, a ver aprender un idioma que no es el tuyo es difícil, es muy dificultoso aunque vivas en el país has de dedicar horas y el que esas horas vas a dedicar a estar trabajando desde las siete de la mañana hasta las ocho de la tarde, cuando llega a su casa a pedirle que haga un esfuerzo de escuchar cassette, de leer libros, de escribir no se qué, yo comprendo que es demasiado.

E.- Esos son los problemas a los que se enfrentan ellos

A.- Si, y aquí se trata de enseñar porque ellos quieren aprender con una horita de clase a la semana, claro no se puede aprender un idioma sobre todo uno que es muy diferente al tuyo, si hablara el italiano o el portugués no habría ese problema pero hablar con un ruso, un ucraniano, armenios, que han venido por aquí. Un idioma totalmente diferente que no tiene el mismo alfabeto a veces.

E.- Supongo que esta gente tiene un mayor nivel de escolarización pero supongo que el problema debe de ser el mismo

A.- Aquí el problema es el mismo porque las horas de trabajo son muchas. Por un lado los que trabajan porque el exceso de trabajo es mucho. Las que no trabajan, las mujeres por ejemplo, tienen bastante cerradas en casa y no tienen tanta oportunidad de interrelacionarse y tampoco de trabajar o de estudiar, que la que tiene un hijo pequeño ya sabemos que esto cuesta mucho.

E.- ¿Qué opinas sobre lo que se dice mucho que es sobre la tolerancia, multiculturalismo, integración?

A.- Para mí tolerancia es una palabra en la que no se trata de tolerar a nadie, se trata de acercarse a la gente como es. A ver a tu hermano no lo toleras con tu hermano te entiendes con él o no te entiendes pero no lo toleras, lo aceptas. A mí la palabra tolerancia no me gusta.

Multiculturalismo depende como se lleve puede ser interesante porque cada uno conserva sus raíces y además siempre hay una relación entre los dos núcleos. El multiculturalismo que se quedara cerrado cada grupo en sí mismo y no se relacionaran sería peligroso porque a largo plazo puede dar origen a fricciones y problemas muy serios si tanto unos como otros no interactúan entre ellos puede ser peligroso.

En cuanto a la integración también tiene... a ver el que viene de fuera no tiene por que dejar todas sus raíces, tiene derecho a conservar sus propias raíces, sus propias costumbres, entonces integrarse hasta cierto punto. Hay cosas en las que evidentemente han de aceptarlas que son como son. Aquí tenemos semáforos, aquí hay que pararse en el rojo y hay que arrancar en el verde. Quiero decir que hay unas reglas de urbanidad, hay unas reglas de derechos humanos que no hay que trastocarlas, y que no puedes negarlas. Hay culturas en las que por ejemplo la visión de la mujer es muy diferente de la que tenemos aquí en occidente que por allí hay cosas que no se pueden pasar, pero quitando estas cosas básicas y elementales tienen derecho a conservarlas, por ejemplo tenemos todo el mundo musulmán, pues facilítales lo que han de hacer, de buscarlo y hacer todo este sistema de hacer comidas diferentes. No solo es cuestión de gustos para ellos, como podía ser por ejemplo con otros países *que yo no estoy acostumbrado a comer con aceite*. A comer con manteca para ellos ya no es cuestión de gusto sino de algo mas profundo y hay que creerlo y respetarlo.

E.- El comentario es porque muchas veces escuchas a la gente que el que viene aquí debe aprender la lengua y modificar sus costumbres

A.- No, hombre la lengua evidentemente la tiene que aprender porque si no no va a salir adelante. Eso esta clarísimo porque lo que no vamos a aprender ni ruso los que estamos aquí la lengua la va a tener que aprender si es que quiere vivir aquí. Hay cosas de las que no se puede escapar el que se mueve. Ha de aceptar algunas cosas, esas cosas son siempre sin que se le exija dejar cosas mas profundas y más de su interior y de su forma de vivir. Si para el mundo musulmán por ejemplo la cuestión de las comidas es tan importante como lo hacen para matar animales, evidentemente ellos tendrán que ponerlo de su parte para hacerlo por su cuenta, tienen sus mataderos. Ahora tampoco nosotros les hemos de poner barreras para que lo hagan. Hay que facilitarlos, siempre ver lo de sanidad, que sea la adecuada, que no hay problemas de salud. Ahora hay cosas que no se le puede exigir y que además, poco a poco las generaciones van cambiando. A la primera generación le va a costar muchísimo no se va a adaptar si vienen muy mayores, si traen a las abuelas, y a las personas mayores no se van a adaptar. No hay que hacerse ilusiones. Pero lo que es

la segunda, la tercera generación todo esto si se ha hecho bien desde aquí y no se han creado guettos...

E.- Pero es un poco difícil ¿no?

A.- Hombre yo creo que tienen mucho que decir las autoridades civiles. Tampoco podemos hacerlo todo la sociedad civil. Hay la cuestión de los de arriba, de los que mandan, porque claro si estos son ellos los que favorecen la creación de guettos, de problemas de vivienda por ejemplo, la semana que viene toda la enseñanza está en huelga porque están echando dinero a la enseñanza privada y se está quitando a la publica. ¿Qué pasara a la enseñanza publica? La enseñanza publica será reducida para gente marginal sin dinero para pagar la enseñanza privada y de paso a los inmigrantes y claro entonces crearan los guetos y este es el gran peligro.

E.- Los guettos ¿cuantos años tienen que ya existen en Estados Unidos

A.- Claro, ya habían hecho el melting pot y que ya lo habían hecho.

Pero es normal que el inmigrante cuando va a otro país busque encontrarse con los suyos y busque vivir cerca de los suyos. Eso yo lo encuentro muy normal. Si viajas y encuentras a alguien que habla castellano y te pones hablar y claro oyes al otro que esta hablando y no sabes de que va y claro no te acercaras a el y eso solamente yendo de turista y viajando. Ahora imagínate si te has de quedar a vivir algún tiempo, tratas de buscar a la gente con quien agarrarte y tener la facilidad del idioma para empezar. Claro tampoco lo podemos echar en cara a estos. Hay que ser muy comprensible en estas situaciones

E.- Ahora que España se está enfrentando a este tema de la inmigración faltan muchas cosas por resolver, entonces el problema de la enseñanza de las segundas lenguas, seria una de ellas, aunque hay instituciones que están tratando la forma de...

A.- Yo creo que lo importante es educar a la sociedad y a la sociedad no se le está educando. Hay que educar a la sociedad en el sentido de saber que todo mundo tiene derecho y de no crear neuras y de decir pues estos son unos...ahora la obsesión con la seguridad ciudadana. Ahora se está cargando la culpa de la inseguridad a la inmigración. No señor. Habrá inmigrantes delincuentes y habrá gente del país delincuente, que no vengan con historias. Siempre ha existido la prostitución. Es que hay prostitución. Hablan mucho de las chicas rusas y de las de los países del Este. Bueno, pero es que siempre ha existido. ¿Que es lo que pasa? ¿Que las que tienen mas necesidad son las que se tienen que buscar esos medios de vida más ilícitos?

Pues solucionemos el problema. El problema no se soluciona tapando la porquería. Mi idea, una cosa es que esa sea mi idea y otra que los que han de poner remedio también tengan esa política.

E.- Ahora uno de esos muchos problemas es que se le culpa al colectivo de los inmigrantes

A.- Es que esto es lo fácil. Como lo fácil es decir: cerraremos fronteras y no entrará nadie. No es verdad porque están entrando por todas partes.

E.- Y van a seguir entrando porque la necesidad de comer...

A.- El que tiene necesidad se marchará y si no lo busca se hará el resignado y se dejará morir allá. Pero el que tiene energía y tiene ganas de vivir y de sacar adelante su vida y la vida de su familia y si tiene gente que dependa de él, pues este hará lo que sea y a donde sea tendrá éxito o no lo tendrá, ya depende de cómo y dónde se encuentre.

E.- El problema en Estados Unidos, por ejemplo, la mayor parte de población que es de emigrantes se han gastado muchos recursos en proteger la muralla de la frontera y aún así el tema de inmigración y de ilegales sigue.

Y están allí y no se resuelve el problema. Ellos a ojos de la gente dicen que están tratando de resolver pero hay un doble engaño porque cuando necesitan la mano de obra barata te dejan entrar de muchas formas y por muchas vías la gente va entrando y no hay problema pero cuando no es necesario se cierra y los controles son más estrictos y yo supongo que aquí estas formas serán las mismas.

A.- Aquí, con esta nueva y última ley de inmigración es tan desastrosa que se les esta desbordando por todos lados y no saben como hacerlo. Lo de Canarias es...gente que está entrando por Canarias, claro está al lado y además tranquilo. Pasan y pasan, los tienen amontonados y no saben dónde meterlos entonces cogen un avión por la noche y los trasladan a la Península y los dejan allí en Madrid o Barcelona y ya los ponen y entonces qué, El problema se ha de resolver de otra manera, han de encontrar formas de resolver el problema de la migración y los países donde tienen el problema de la migración, que si allí no hubiese necesidad de marcharse, la gente no se iría. Pero claro, este es un problema a nivel mundial en vez de gastarse el dinero en armas y en guerras si lo gastaran en resolver las situaciones de los países desfavorecidos la cosa sería diferente.

E.- Pues muchas gracias

Anexo No. 14

Entrevista a J. C.

Lugar de la entrevista: oficinas de GRAMC

Fecha: 14 de noviembre de 2002

E.- Entrevistadora

J.- Joan

Estamos con J. C. el tiene 48 años. Tiene estudios en Licenciatura en Pedagogía.

E.- ¿Dónde trabajas actualmente o a que organización perteneces o colaboras?

J.- Yo trabajo en un centro público que se llama centro de formación de adultos de Salt. Es un centro público de la *Generalitat de Catalunya*, por tanto de formación de adultos y aparte estoy en una organización, hace años, que se llama GRAMC, que es *Grups de Recerca y Actuació de Minories Culturals y Treballadors Estrangers*. Es una asociación pues que defiende los derechos humanos por tanto defiende a todas las personas vengan de donde vengan y evidentemente, vamos a denunciar cada vez que se vulneren alguno de estos derechos. Entre otras cosas pues esta el soporte y trabajar, creando esta red de intercambios entre la población que nosotros llamamos autóctona y que está mal dicho y la población inmigrante que venga. Por tanto intentemos tender estos puentes de relación.

E.- ¿Hay mucho inmigrante aquí?

J.- Pues si. En la población donde yo estoy trabajando que es Salt que es y fue la ciudad dormitorio en el momento del franquismo y que luego reindicó su identidad como pueblo pues una de las poblaciones de todas la demarcación de las comarcas de Girona que tiene mas inmigrantes llegando a superar ya el 12% y más.

E.- ¿De dónde procede la mayor parte de los inmigrantes?

J.- La mayor parte de los inmigrantes procede, ahora en este momento de Marruecos. Va cambiando ¿eh? La procedencia de los inmigrantes va cambiando y lo digo porque en este momento, digo en este momento, son los marroquíes los primeros en la

procedencia, pero hace cuatro años o tres años atrás eran unos gambianos. Por lo tanto están desplazando y yo creo que van a desplazarlos los latinoamericanos, sudamericanos.

E.- Pero esto por las políticas migratorias que hay ahora.

J.- Evidentemente, por todo lo que se llama políticas migratorias, pero son marroquíes. Yo creo en global están superando ya los gambianos, por tanto Gambia, Senegal y luego ya vendrían de otras poblaciones de África, sin dejar de tener en cuenta que van llegando poco a poco pero que creemos que va a ser quien va a desplazar a más que van a ser todos los países del Este, es decir, Rumania, Polonia, en este momento y sobre todo lo que nos vienen mucho es de la parte de todo lo que eran antes republicas de la Unión Soviética, desde la misma Rusia, a la misma Ucrania, a la misma Armenia.

E.- Y bueno me decían que hace 25 años había también migraciones en el interior, hacia el interior.

J.- A ver, esto son las migraciones exteriores, evidentemente ahora en este momento son migraciones exteriores pero que en el año sesenta y ocho hasta el setenta y tantos, evidentemente Girona como también fue toda el área de Barcelona y Madrid y las zonas más industrializadas pues evidentemente la emigración del sur llegó masivamente y ocuparon los pueblos, las ciudades precisamente Salt. El crecimiento de Salt que era zona hortícola, por decir, podemos decir despensa de la ciudad de Girona pues se convirtió en bloques verticales de una urbanización salvaje y sin control para dar albergue precisamente a la inmigración interior de la misma España.

E.- ¿Tu das clases a los inmigrantes?

J.- Si, llevamos ya desde año noventa y dos venimos notando un aumento significativo año a año, curso a curso de las demandas de los inmigrantes que van llegando. Ya lo he dicho gambianos, senegaleses más tarde marroquíes y ahora sudamericanos, evidentemente y gente del Este.

E.- ¿Tu das clases de castellano o de catalán?

J.- Mira, nosotros hemos mantenido siempre una política, decir, en nuestra sociedad conviven dos lenguas que es la castellana y la catalana y por tanto quien tiene que decir que lengua quiere alfabetizarse o que lengua quiere aprender primero es la que decide la persona. Mayoritariamente cuando hemos establecido ya la acogida, sobre todo de las personas inmigrantes. La palabra acogida nos viene a partir de que llegan

personas que tienen dificultades de expresión y por tanto no es la inscripción. Lo que llamamos, llamamos acogida es algo más que una entrevista a secas de cómo te llamas, donde vives y tal sino que hablamos más de temas más personales, mas comunitarios, que necesidades, que hay detrás, como te encuentras, que tal, que tienes, cual es tu situación, por lo tanto en esta acogida quien decidía era la misma persona que venía y por tanto decidía en que lengua quería alfabetizarse, o quería aprender para poderse comunicar. Evidentemente nos pedían siempre y mayormente el castellano. Bueno hemos hecho este curso, hemos dado un cambio radical al tema y digo radical pues a partir de esto y esto es así que los inmigrantes son los chivos expiatorios de todos los males de nuestra sociedad, es decir, si hay delincuencia, es porque hay inmigrantes y si hay violaciones es porque hay inmigrantes, si hay robos es porque hay inmigrantes. Bueno pues si se habla en castellano en Cataluña es porque hay inmigrantes y por tanto los inmigrantes tienen la culpa de que en Cataluña se habla castellano. Falsamente, falsamente, esto no es verdad, esto no es serio esto no es así y por tanto hemos decidido por una cuestión política muy determinante explicarles a los compañeros y compañeras inmigrantes que vienen a pedir lengua, que no vamos nosotros a ser culpables o culpabilizarnos de que aprendan. Lo importante es que tienen el derecho de que la gente les hable en catalán porque viven en un país en donde hay una lengua que es el catalán. No tienen el deber de hablar en catalán, o sea tienen el derecho de que les hablen en catalán, por tanto que hagan el favor de pedirles a todas las personas que les hablen en castellano, porque creemos que si la lengua relacional de Cataluña y más de las comarcas de Girona es el catalán pues que las personas tienen que dirigirse a las personas inmigrantes, por tanto que hablarles en castellano es decirles ustedes no son de este mundo, no pertenecen a esta historia. Bueno esta es la cuestión filosófica, la cuestión real es que los inmigrantes continúan viviendo en zonas, donde la lengua castellana es la lengua más usual de relación usual. No quiere decir que esa persona que nos habla en castellano no entienda y puedan hablarle en catalán, no. Sino que tienen como lengua relacional la lengua castellana. Evidentemente los inmigrantes lo que quieren es tener una lengua que les sirva para poderse comunicar. Muchos de ellos no les va a servir el catalán para comunicarse y ellos te lo dicen: *Yo no me comunico en catalán con nadie, nadie me habla en catalán, solamente me hablas tu y algunos amigos tuyos*. Porque cuanto antes tengo que buscarme otro tipo de relación, yo veo que el catalán lo habláis pues por decirlo así, la burguesía, la gente que tiene poder adquisitivo y tal, pero donde yo me muevo que son los bares populares, el bar Pepe, el bar Manolo, el bar jamonero y el bar no se qué, hablan mayoritariamente en castellano y por tanto allí hay un diálogo y hay un discurso, cuestiones que siempre tenemos que repetir lo

mismo: compañero hay una cuestión política aquí y tienes que mantener esta bandera política, no la bandera de Cataluña, la bandera política. Que te señalen con el dedo que tú eres el culpable de que en Salt se hable en castellano porque tú hablas en castellano y eso lo tienes que tener presente. O tanto.

E.- Pero he escuchado a mucha gente, catalanes, que dicen si llegan aquí los inmigrantes deben de aprender la lengua catalana

J.- Claro que si, claro que si, precisamente para esto lo estoy diciendo yo, hacemos entender el discurso tiene que ser este, por tanto, es que nos dicen esto, pues tu oblígales que te hablen en catalán a ti también. Bueno, claro el inmigrante tiene que ser valiente, tiene que ser el defensor, tiene que ir con la espada y con el escudo de las cuatro barras catalanas a defender el catalán, pues tienen que ser el que tiene que defender. No, no, no. A ver, seamos serios y evidentemente no juguemos con esto porque es un tema muy sensible en nuestra sociedad catalana y por tanto el tema del catalán que no se toque. Son estos valores intocables precisamente no van a ser los inmigrantes los culpables de esto y no queremos que sea así. Por eso hemos cambiado. Esto nos ha conllevado a unas cuestiones serias, algunas discusiones con compañeros que nos dicen hombre el año pasado hacíamos y podíamos acoger la lengua y nos parece absurdo que este año lo tengamos que hacer con el catalán. Tenemos que ir repitiendo siempre este esquema y tenemos que ir negociando y dialogando por qué nos tenemos que revelar contra éste.

E.- ¿Cuánto tiempo dedicas a las clases con los inmigrantes?

J.- Bueno, en este momento estoy más en la coordinación de todo ello pero el año pasado... a ver clases en directo no tengo, pero tengo todo, soy el responsable en el centro de la acogida de todas las personas inmigrantes, por tanto por mis manos pasan las cuatrocientas o quinientas personas que puedan pasar, todos tienen que pasar conmigo antes.

E.- ¿Pero tu diste clases de castellano?

J.- Yo di clases de castellano, de catalán, con los inmigrantes, he estado con ellos. A ver, ¿Cuántas horas trabajaba? Pues las horas que me marca la misma Generalitat de Cataluña, que es el horario que tiene un maestro por tanto serían las veinte horas lectivas.

E.- Entonces ¿este es trabajo remunerado lo que tu haces?

J.- Si, si, soy funcionario de la Generalitat de Catalunya, cuando digo de la Generalitat de Catalunya no quiere decir de Convergence, yo cobro del pueblo de Catalunya, el que me paga es el pueblo

E.- ¿Tienes mucho tiempo realizando este tipo de trabajo?

J.- Si, si. Ya llevo dieciocho años de funcionario, siempre en adultos más unos cinco más, llevo ya unos veintidós años trabajando en formación de adultos.

E.- ¿Por qué has escogido este trabajo?

J.- Mira yo escogí este trabajo cuando estudiaba Pedagogía. Yo estudiaba Pedagogía y eran momentos finales del franquismo. Había mucha movilización en la universidad, había mucha movilización popular y surgió por un movimiento alrededor de esto de educación popular, podríamos decirlo así, de volver a retomar que fueran los mismos barrios, que fueran las mismas gentes quienes exigían la formación. Entonces había todo un movimiento de maestros en este sentido y de educadores, entonces me apunté. Me apunté por hacer cursillos, por entrar. A partir de allí me enamoré supongo de la faena y del trabajo y entonces allí estoy.

E.- ¿Has recibido algún tipo de apoyo para mejorar tu trabajo?

J.- Al contrario hay más palos que apoyos sobre todo palos políticos, palos de incompreensión porque bueno hay unas metodologías que molestan y me imagino que la metodología Paulo Freire que hemos intentado siempre aplicar pues una metodología simpática pero molestosa para algunos políticos.

E.- Pero supongo que esto te ha dado algún tipo de satisfacción.

J.- Evidentemente, si no yo ya me hubiera cambiado de trabajo, esto es evidente. Es decir ha pasado tiempos de bajada, tiempos de subida, evidentemente emocionales, personales, de equipo, de todo lo que quieras, pero últimamente estoy en la cresta, por decirlo así, porque hay proyectos, hay movimientos, hay gente que se va a apuntar. Yo creo que hay un resurgimiento en toda una serie de movimientos que ganamos.

E.- ¿Y que opinión tienes sobre los inmigrantes?

J.- Pues mira, los inmigrantes no son ningún problema, este es el primer lema que hay que decirlo, no son ningún problema, al contrario, toda persona tiene derecho a vivir donde quiere y poder mejorar su vida y entonces esta es la primera cuestión que me tengo que plantear, como un educador. Como educador yo me tengo que plantear

pues cuestiones, la primera cuestión que yo me tengo que plantear es que son las personas más débiles de esta sociedad, donde se les considera chivos expiatorios y el chivo expiatorio no es un enemigo y al enemigo se le mata. Al chivo expiatorio se le conserva porque siempre este va a ser el al que le vamos a dar el palo de todo ¿no? Entonces a partir de esta concepción yo y más gente hemos estado meditando contra esta concepción de chivo expiatorio y por tanto como son las personas más débiles y yo siempre he estado con las personas más débiles. Siempre soy un perdedor y voy a serlo siempre y por tanto voy a estar siempre al lado de los perdedores, por tanto me pongo a su lado y por tanto estoy a su lado y a partir de aquí ¿qué quiere decir? Que tenemos que reconstruir con ellos su participación, su autonomía, su integración. Su integración, atención, no su asimilación sino integración, su palabra, su capacidad de volver a recuperar la palabra perdida que la tiene por que no la domina en esta sociedad.

E.- Hace rato tu dijiste cuidado con esa palabra: integración. ¿cómo la defines tu?

J.- Es muy difícil, tiene muchas connotaciones la palabra integración. La palabra integración no puede haber programas de integración, no hay, no existen programas de integración y menos en este país en donde tenemos una ley de extranjería que da palos y que maltrata a los inmigrantes y que no los considera como ciudadanos, es decir, no puede haber una integración si no hay ciudadanía, si no se considera ciudadanos. Si no se considera ciudadanos es muy difícil que se le pida que se integre, en todo caso se le va a pedir que se asimile. En todo caso se les esta pidiendo no que se integren lo que pasa es que se usa la palabra integración para asimilarse, entonces la integración no tiene calendario, no tiene horario, no tiene tiempo. La palabra integración es algo que está en el camino y por tanto cada uno se integra donde quiere y como puede y si quiere y por tanto cuando hablamos de integración también siempre decimos que se integren ellos. Bueno, es otra concepción, por eso digo que tiene muchos matices y bueno y yo no hago ningún esfuerzo para integrarme porque ellos me dicen, los amigos autóctonos, y bueno yo por qué tengo que integrarme a una persona que me viene de fuera que me viene a imponer cosas. Yo le digo no te esta imponiendo nada, simplemente te está pidiendo que comprendas que piensa diferente, que tiene costumbres diferentes y por lo tanto te esta pidiendo que tu lo comprendas y que por tanto también asimiles, también integres en cierta manera cuestiones que tu puedes hacer o ¿No estás integrando tu en una moda yanqui cuando te estas integrando con la coca cola, cuando te estas integrando con el discurso único que te esta produciendo el Bush, cuando te estas integrando con eso

de la globalización económica? ¿no te estas integrando cuando te sumas desafortadamente? Entonces vamos a ver, claro, la cuestión es integrarse con el poder, la cosa es de integrarse con los pobres, las costumbres de los pobres, que hay una cuestión de pobres y ricos, de color, de lengua. Es una cuestión de pobres y ricos. Cómo me voy a integrar yo con un... ¿Qué pasos tengo que hacer con un pobre? cuando un pobre no me tiene que explicar nada.

E.- ¿Que opinión tienes sobre las formas de enseñanza de una segunda lengua?

J.- Mira, yo creo que estamos descubriendo... mira yo creo primeramente que hay muy poca tradición en literatura en esto, cuando digo literatura es que no estamos aprovechando muchas de las experiencias hechas en Europa, en la misma Europa que llevan ya muchos años trabajando en ello, en el aprendizaje de segundas lenguas con personas inmigradas. Yo creo que esto es de desconocimiento. Yo creo que los españoles somos muy nuestros y los catalanes que nos estamos mirando siempre el ombligo. Entonces lo que yo lo que pienso es que se están haciendo bastantes barbaridades, yo no soy lingüista, pero yo creo que se están repitiendo errores, que no tendrían ya en este momento después de tantos años ya de ensayos con la inmigración. Si que es una inmigración reciente pero tampoco tan reciente, ya llevamos catorce, quince años. Yo creo que ya con esto ya podríamos haber avanzado un poquito más ¿no? No se está investigando mucho en ello y yo creo que necesitamos una metodología sobre todo para el tratamiento de la segunda lengua sobre todo en personas no alfabetizadas que son la mayoría, que no hay materiales en este sentido y por tanto, hay muchas experiencias pero no hay materiales como tampoco ha habido ni habrá nunca materiales para las personas que quieren salir de su analfabetismo. Como serían lecturas fáciles, novelas fáciles, lenguaje fácil en el periódico que eso facilitaría la lectura. Cada vez nos hacen más analfabetos funcionales con los lenguajes nuevos que van saliendo, por lo tanto no interesa la alfabetización a nadie. Lo de las segundas lenguas, yo creo que el tratamiento de las segundas lenguas con gentes inmigradas hay pocas experiencias, pero hay poca literatura, pero bastantes experiencias. Yo creo que tendríamos que reflexionar un poco más como hacerlo, para ser más eficaces.

E.- Entonces ¿tu no has encontrado suficientes materiales?

J.- No, no, los materiales es lo que hay en el mercado para un publico muy determinado culturalmente alto muy alfabetizado, como puede ser aprender inglés, aprender alemán o aprender tal, pero no material adecuado para personas que tienen dificultades sobre todo que no están alfabetizados en ninguna lengua occidental.

E.- Sobre los contenidos ¿cuál sería tu opinión?

J.- Mira yo creo que el tema de las lenguas, de las segundas lenguas creo que deben de ser, no lo digo yo, todo mundo lo dice, lo que pasa es que luego vemos en la metodología como se realiza, tiene que ser un lenguaje muy comunicativo, muy funcional y en función de lo que tu estas realizando, el lenguaje que tu necesitas para moverte y ¿que lenguaje es el que tu necesitas para moverte? Necesito el lenguaje para moverme en temas de salud, porque este es lenguaje, esta es la construcción de este lenguaje, a partir de aquí tenemos que aprender el lenguaje, no a partir de cuestiones abstractas que no me sirven y por tanto tienen que ser muy comunicativo, el enfoque tiene que ser muy, muy comunicativo.

E.- ¿Te has enfrentado a algún tipo de problema como docente?

J.- Si bastante, sobre todo en repetir esquemas que tu seguramente has aprendido o no. Seguro que has aprendido o que te han enseñado por tanto tu te acomodas en una manera de enseñar y tu vas haciendo ciertas metodologías que hay de libros o sea que no se ha investigado mucho. No hemos parado mucho ni tampoco hemos hecho mucho autoaprendizaje ni aprendizaje. Los cursos de formación que se están enfocando para la enseñanza de segundas lenguas damos vueltas siempre sobre lo mismo. Si la cuestión es a la gramática, si a las cuestiones de los adverbios. Aquí nos perdemos en este mundo de intelectuales de la lengua y yo creo que no tiene que ser así sino que tiene que ser un lenguaje muy coloquial y a partir de aquí ya miraremos a ver que pasa. Lo primero que tienen que hacer es romper esta barrera comunicativa, yo creo que tiene que ser esto en la enseñanza de las segundas lenguas, sobre todo a estos niveles. Ya te diré cuando yo quiera aprender alemán como entender todos los verbos, pero no a personas que no...yo creo que esto no se está trabajando.

E.- ¿Tienes alguna experiencia particular en la enseñanza de segundas lenguas?

J.- Si claro. Si que tengo experiencias en ello y bueno yo pues ya entre directamente a pensar como muchas personas llegan a reflexionar, como de cualquier lingüista ¿no? Que nos decía esto, ya entrado en el tema de gramática vamos a ver en que situaciones comunicativas se encuentran las personas y a partir de aquí vamos a hacer la pregunta para obtener una respuesta, vamos a dialogar, vamos a participar. Luego ya esta es cuestión de que metodología tu usas y qué actividades tu puedes hacer a partir de aquí para la participación de la gente. Yo creo que las personas si ven que lo que estas haciendo, lo que están haciendo, lo que tu les estas comunicando les sirve para luego---- la gente esta por motivada y continua viniendo si

tu vas con tu esquema de profesor enterado del asunto y que tu sabes y tal y lo que tiene que hacer es aprender, pues bueno seguramente tenemos mas fracaso en esto ¿no?. También estaba otras cuestiones, otras cuestiones que también nos encontramos y esas expectativas que pueden tener la gente cuando aprende una segunda lengua que es sobretodo el tema tan corriente quiero aprender catalán en quince días esto tampoco. Es difícil hacer esto y por tanto, tanto lo que es el docente y como el dicente pues tienen que negociar en este sentido y explicar muy bien que es lo que vamos a hacer, plantear muy bien las cuestiones y que bueno que una segunda lengua se puede aprender de muchas maneras, pueden ser lenguajes de supervivencia para toda la vida o puede haber algo que a partir de aquí vaya mejorando y vaya perfeccionando estas segundas lenguas. Pero generalmente, los que nos damos cuenta, las personas inmigrantes y tienen competencias con su primera lengua y por tanto como simplemente un barniz de segunda lengua ya tienen su nivel comunicativo y ya se entienden y no avanzan más y por tanto se pueden crear anclados en un estatus o en una etapa. Esto es lo que hay y me parece ser que los lingüistas se ponen de acuerdo en esto. Las segundas lenguas son así ¿no? Mas si es de la tercera lengua

E.- Hay algunos autores que hablan que todos programas de alfabetización o de oralización persiguen fines. ¿Tu has logrado percibir algunos en los libros que has utilizado o en los programas?

J.- Vaya, yo los programas que tengo en el mercado, libros del mercado que yo he encontrado en aprendizaje de lenguas para extranjeros y tal sobre todo y tal, sobre todo español para extranjeros puede haber alguna unidad comunicativa que persiga alguna cosa pero suelen ser bastantes neutros en ese sentido de no entrar en la discusión del aprendizaje este y yo creo que precisamente la lengua y la transmisión de la cultura tienen que estar mucho mas ligado. Yo creo que esto no se puede desligar. La lengua está cargada de mensajes culturales y yo creo que es esto lo que podemos percibir. El lenguaje----- en los libros veo esto, por ejemplo se desarrollan unidades que no tienen nada que ver con el universo del inmigrante pero es que no hay materiales. Yo al inmigrante que me hable del metro de Barcelona y al inmigrante de Girona o que le plantee una acción que me voy a esquiar el fin de semana, esto es muy grave. Yo me supongo que es no. El acto de enseñar es un acto político.

E.- Tu cuando enseñas castellano persigues algún objetivo?

J.- Hombre yo si que persigo un objetivo que lleguen a ellos siempre y cuando estas personas hagan este acto comunicativo puedan llegar a relacionarse a entenderse a ir

mas allá de que este lenguaje de ir mas allá de este lenguaje decir este lenguaje es supervivencia que podríamos decir es el primero que perseguimos, que lenguaje supervivencial es de... es motivo para continuar investigando, entrando en mas lenguaje y esto yo lo he podido notar, no lo he notado más fácil en si, pero.... en personas que he tenido en clases y al cabo de cuatro o cinco años me los he encontrado y que su nivel de competencia lingüística ha dado un mil por mil y bueno por eso digo estas contento ¿no? Estoy contento porque yo le he dado unas nociones muy básicas para que pueda entrar y me parece que el ha entendido bien este objetivo de ir más allá y por tanto esto lo ha desarrollado perfecto. Adelante. Este debe ser el premio ¿no?

E.- Hace un momento me hablabas de Freire, bueno, lo nombraste, me dijiste que hacías trabajo, mas o menos que ibas siguiendo la metodología de Freire, si conoces sobre la experiencia de Freire ¿Cuál es tu opinión con respecto a esto?

J.- Paulo Freire fue el primer pedagogo que me enamoró, que llevaba detrás de su mensaje algo más de su mensaje pedagógico freiriano, meramente aplicativo. Llevaba algo mas. Llevaba algo más como descubrimiento de la realidad, me daba, evidentemente, pautas de comportamiento como decir la desesperación no existe, la desesperación tiene que acabar en posibilidades, las dificultades se tienen que convertir en posibilidades. A partir de aquí la metodología de Freire se desarrollo en estos años a finales del franquismo precisamente me enganchó, porque bueno veías el aprendizaje de la lecto-escritura aquí se estaba haciendo con las personas de un barrio que estaban alrededor de una asociación de vecinos que estaban protestando porque no tenían luz, no tenían agua, evidentemente, esto era algo mas, la alfabetización no solamente era leer y escribir sino simplemente discutir, ir mas allá y tal. Bueno esta metodología ha ido creciendo conmigo, supongo y ahora estamos con un grupo de personas inmigrantes y es válida y totalmente válida y muy útil.

E.- Si tu conocieras otras formas didácticas, aunque tienes bastante interiorizadas esto de Freire, estarías dispuesto a modificar las que ya tienes?

J.- No, yo creo que ya en este momento no sé si es por la edad por qué pero me imagino que cuanto mas mayor mas me radicalizo ¿no? En lugar de más acomodarme pues yo no, yo voy al revés. me da mucho mas influenciabile y mucho mas acomodado cuando era joven que no hoy. Yo hago el proceso al revés, supongo que esto no es el proceso natural ya que acomodarme pues yo no. Yo no me acomodo y precisamente por esto me resultaría muy difícil aunque conozco personas e intento convencerles de que no vayan por allí, sino que le sigan.

E.- Cuando dabas clases a los inmigrantes ¿te implicabas con ellos?

J.- Evidentemente, ya te digo, si Freire, como era joven y tal y me lo creía muy profundamente, no solamente yo sino con el grupo de compañeros y compañeras. Nos implicamos en el barrio en la asociación de vecinos, en el sindicato.

E.- ¿Sigues en contacto después de las clases o pasado algún tiempo con ellos?

J.- Evidentemente, mira, si llego a esta práctica es por una cuestión, ya te he dicho que yo soy funcionario y por tanto me hago mis veinte horas y tal pero luego mi trabajo está en una asociación donde por lo tanto, esto es lo que me valida ¿no?. En una asociación mixta por tanto y continuo aquí o si no continuo en el sindicato, me encuentro con ellos o los fines de semana cuando se reúnen.

E.- Tu que opinas sobre estas palabras que se escuchan mucho de ser hospitalarios, acogedores, empáticos con el inmigrante?

J.- Bueno, son palabras bonitas pero que se tienen que poner en practica ¿no? Son palabras que más bien lo escucho de los mismo políticos que luego son los que firman las leyes de extranjería. Y esto es lo que me revienta las tripas, de estos farsantes. Yo no lo escucho de las personas de la calle, de los que conviven con los inmigrantes en las escaleras, no, ellos lo practican en todo caso, pero no las dicen.

E.- Entonces allí por los medios de comunicación hay otra que se escucha mucho: invasión de los inmigrantes.

J.- Los inmigrantes son los chivos expiatorios, el día que no les interese poner esta palabra dirán que son los salvadores de nuestra seguridad social, pero mientras tanto son invasiones para la gente tenga miedo, para que les haga de chivo expiatorio. Interesa mantener esta paleología de chivo expiatorio del mal de todo pero al mismo tiempo pues que bueno, que aumente nuestra economía sumergida, claro es el caramelo y el pago, damos un caramelo y tal pero al mismo tiempo tengo que mantenerte a raya y tengo que demostrar que los inmigrantes son un peligro publico y por tanto son olas, invasiones, nos han invadido, cincuenta inmigrantes han llegado en masas, masa invasión, olas, oleadas, oleadas migratorias. Bueno esto son palabras fuertes que la gente a ver, son conciente que ola y tal, invaden, cierro la puerta y tal al mismo tiempo tienen que mantener esto, porque claro.... pero al mismo tiempo dicen tienen que ser amables, acogedores y tal pero nos invaden.

E.- Bueno en realidad no es contradicción, es una forma de estar jugando con los dos

J.- Claro, juegan y juegan a este nivel a este lenguaje y es una lenguaje muy peligroso y por tanto claro que no podemos decir que es el racismo y la xenofobia que existe venga de las personas que convivimos y el choque cultural. No el racismo es institucional y te lo va manteniendo entre en un nivel y cuidado que se escape por arriba o por abajo y te va manteniendo siempre a este nivel. Y de cuanto en cuanto conviene poner la bola en el piso. La ola de inmigrantes ha llegado.

E.- ¿Y tu que opinas de que se le de educación a los inmigrantes?

J.- Si hablamos de integración y hablamos de no sé qué y hablamos de no sé cuántos y tal. A ver el primer paso para la ciudadanía , para el reconocimiento para que, si se tienen que integrar es la educación , es el primer elemento, este es el primero, el más importante. Si no le damos educación... a ver cuando decimos educación quiero decir que pueden participar en la escuela, este es el primer paso. ¿cómo podemos construir o qué mundo queremos construir si no hay educación? Digo yo, todo se basa en la educación. Si queremos acabar con las guerras, es la educación. La educación en un proceso de desarrollo porque se persigue tanto la alfabetización porque no se llega a todo esos treinta mil millones de personas analfabetas funcionales, dando vueltas por este mundo ¿por qué? Porque hay un interés económico muy claro. Porque sabe que si hay educación habrá desocultación de la realidad. Habrá lecturas de la realidad y esto es peligroso.

E.- ¿Que opinas sobre la tolerancia, multiculturalismo, integración?

J.- Bueno a ver, tolerancia, hay que ser tolerantes, si claro es una palabra que la tenemos que hacer muy nuestra y que la tenemos que trabajar. Tolerante. Pero tolerante ¿en que? ¿para qué? ¿para qué cosas? es decir, yo puedo tolerar y no puedo tolerar lo otro. Yo creo que son términos que tenemos que trabajar, decíselo. El concepto de tolerancia, si le preguntáramos ahora que entendemos por tolerancia, evidentemente diríamos que somos unos intolerantes porque vamos a ver que conceptos son conceptos muy peligrosos. Entonces la palabra tolerancia se tiene que trabajar muchísimo y si se tiene que repetir muchísimas veces y sobre todo no dar una distinción de tolerancia que no existe sino que entiendes tu para ser tu es tolerancia hasta donde llega tal que tu sepas hasta donde puedes estar y hasta donde quieres llegar,. La palabra integración ¿no? Me decías también. La palabra integración ya la hemos definido antes, no hay definiciones en el diccionario. La palabra multiculturalismo. Bueno yo creo que precisamente en este país lo que estamos

hablando de interculturalidad pero no hablamos de multiculturalismo yo creo que el multiculturalismo es lo primero que tenemos que admitir. Yo creo que nuestra sociedad aun no admite que existen multiculturas. NO LO ADMITEN, ni quieren sentir hablar de esta palabra porque esta palabra es poner sobre la mesa la realidad de que hay diferentes culturas conviviendo. A partir de aquí yo creo que no tenemos que terminar aquí. Los que hablamos de la utopía, creo yo que es la interculturalidad llegar hasta el final de una nueva cultura pero que no admitimos que haya diferentes culturas y por tanto si no admitimos que pueda haber diferentes culturas dentro de la gama cultural que somos la cultura dominante, hablar de la interculturalidad es mucho mas fácil.

E.- Pero esta multiculturalidad tampoco no se quiere aceptar, porque precisamente las culturas que están ahora son culturas de países pobres, pero creo que también se olvida que somos resultado de muchas culturas ¿no?

J.- ¡Uy! ¡Uy! Pero esto se dice pero no se admite ¿Cómo puedes decirle a una persona de la cultura dominante que es resultado de muchas culturas? bueno se lo dices tu, si me lo dices bueno, yo, pero mi cultura es mi cultura. Los catalanes no admiten que nuestros apellidos vienen de Francia. En el XIX hubo una invasión de inmigrantes franceses porque había un problema y entonces dicen Mira estos tienen los mismos apellidos que los catalanes. Claro no, perdona tu apellido viene de Francia. Y que somos el resultado de muchas culturas.

Anexo No. 15

Entrevista a M. C. R.

Lugar de la entrevista: Oficinas de Cáritas de Santboi de Llobregat

Fecha 29 de octubre de 2002

E.- Entrevistadora

M.- entrevistada

**M. C. pertenece a la organización de Cáritas. Ella es enseñante de inmigrantes.
Edad 58 años**

E.- Si me gustaría que me contestaras a qué grupo de inmigrantes es a los que atiendes.

M.- Vienen un grupo de mujeres de Marruecos de todas las edades vienen estas a las tres de la tarde, a las cinco de tarde viene un grupo de gente del este, de países del este, de Ucrania y Rusia y chinos. Por la noche a las siete viene un grupo de chicos marroquíes.

E.- ¿Y son gente analfabeta o todos están alfabetizados?

M.- Muchos analfabetas, pero empieza a llegar también entre los chicos, sobre todo los chicos marroquíes, gente con una carrera terminada o media carrera, una diplomatura. Empiezan a llegar, pero muchos analfabetas ¿eh? La gran mayoría analfabeta.

E.- ¿Y estos de dónde provienen? ¿De qué países?

M.- De Marruecos.

E.- O sea gente del Este ¿ya viene alfabetizada?

M.- La gente del Este tiene entre ocho y diez años de escolarización y la gente de China también, ocho años.

E.- ¿Cuánto tiempo dedicas a alfabetizar a la gente?

M.- Las clases son de tres de la tarde a ocho y media. Hay un grupo de tres a cuatro y media, otro grupo de cinco a seis y media y otro grupo de siete a ocho y media

E.- Pero ¿cuántas frecuencias a la semana?

M.- Los hombres vienen cada día, de lunes a jueves; mujeres, chinos, estos vienen dos días a la semana. Por que lo hacemos según el nivel, así hacemos clases según el nivel.

E.- Entonces para la gente analfabeta ¿cuánto tiempo dedican?

M.- Vienen dos días a la semana

E.- ¿Piensas que es suficiente tiempo?

M.- A ver, mejor que fuera más tiempo pero es que también hacen cursos o talleres de cocina y talleres de costura donde se supone que también van practicando castellano.

E.- ¿Has recibido algún tipo de apoyo para mejorar tu trabajo?

M.- Bueno si, nosotros cada año tenemos desde Cáritas tenemos unas jornadas de preparación y cada mes tenemos unas charlas con todos los educadores.

E.- ¿Este es un trabajo remunerado o eres voluntaria?

M.- Yo no soy voluntaria, es un trabajo remunerado. Toda la gente que trabaja, todos los demás son voluntarios.

E.- ¿Cómo te sientes haciendo este tipo de trabajo?

M.- Como es un trabajo que me gusta mucho pues me siento muy muy bien.

E.- ¿Has tenido algún tipo de satisfacción?

M.- Las satisfacciones son, podríamos decir que cada día, hay satisfacciones cuando ves con las ganas que viene la gente, con lo que aprenden, es importantísimo.

E.- ¿Tu escogiste este tipo de trabajo o bueno fue así digamos algo que encontraste y que se ha estado dando?

M.- Yo había trabajo en guarderías, claro lógicamente también se trataba de educación, después yo me quedé en paro y empecé de voluntaria y al poco tiempo pues me ofrecieron poder coordinar cursos de lengua y empecé a trabajar en esto.

E.- ¿Eres maestra o cuál es tu nivel de escolarización?

M.- Yo soy puericultora, diplomada.

E.- Otro bloque de preguntas: ¿Qué opinión tienes de los inmigrantes?

M.- Creo que son una gente que marchan de su país por necesidad y que tienen todo el derecho del mundo de poder sobrevivir aquí y de poder encontrar un trabajo y de poder sacar adelante a su familia y de poder vivir bien como nosotros. Tienen el mismo derecho que nosotros.

E.- ¿Cuál es tu opinión sobre las formas de enseñanza que se dan en este tipo de trabajo?

M.- Yo pienso que esto cada uno según las necesidades que ve, ha ido preparado un poquito su material, según las necesidades.

E.- Sobre los contenidos, sobre los materiales que se van utilizando en la enseñanza de segundas lenguas

M.- Yo pienso que no hay material

E.- ¿No hay material suficiente?

M.- Que no hay material, que hay poco material. La prueba está en que la gente que nosotros mandamos a la escuela de adultos, si es gente ya con un nivel de estudios en su país pueden seguir en una escuela de adultos, si son gente analfabeta en su propia lengua es un fracaso la escuela de adultos y yo pienso que es por que el material que tienen no es el adecuado para ellos. De allí viene que nosotros preparemos nuestro material expresamente para....

E.- Si, por que te vas topando con grupos grandes analfabetos

M.- Si, y con un material que esta preparado aquí, yo pienso que es muy bueno para la gente analfabeta de aquí, pero no para los analfabetos en su lengua que aprenden, nada del idioma y la alfabetización.

E.- ¿Y tu qué opinas que se debe dar la alfabetización al mismo tiempo que la oralización?

M.- Yo pienso que primero es muy importante dedicar un tiempo a la enseñanza de la lengua a un nivel muy sencillo, de la manera que lo tenemos preparado que son unas situaciones comunicativas que es aprender a situarse en unas situaciones concretas que se van a encontrar cada día como ir al médico, como ir a la compra, como ir a arreglar unos papeles, saber responder a todas las preguntas que les van a hacer,

pienso que esto primero es importantísimo, lo que pasa es que a la gente analfabeta en cuanto llega, su demanda es también aprender a leer y a escribir. Quizá es su primera demanda, quieren aprender a hablar, pero quieren también lo otro, lo piden.

E.- Entonces ¿Ellos quieren aprender todo?

M.- Ellos quieren aprender todo.

E.- Entonces, digamos que están preparados ¿no?

M.- Yo pienso que es un momento óptimo cuando llegan aquí y que quieren ellos. Óptimo porque por un lado está la necesidad por el otro lado quieren, y esto es importantísimo.

E.- ¿Qué opinión tienes de resultados y experiencias particulares en la enseñanza de segundas lenguas, en este caso en las clases de castellano?

M.- Pienso, por ejemplo con gente analfabeta, después de un curso de haber asistido a clases, en cuanto a la lengua, son capaces de comunicarse en cuanto a estas expresiones comunicativas que hemos hablado antes. La gente que ya tiene un cierto nivel, que son pocos años pero un cierto nivel son capaces de cuando se termina el curso de entender el castellano. Ellos te dicen, entiendo todo pero no puedo aún, claro pueden en las situaciones que hemos ido trabajando aquí, pero claro, les falta mucho.

E.- Pero lo que les falta a lo mejor es enfrentarse ya y saber que si lo pueden hacer

M.- Allí está. Lo que pasa por ejemplo con las mujeres. Las mujeres no salen de casa, las mujeres marroquíes, claro, esto dificulta. A las mujeres, por ejemplo de Ucrania, que ya tienen un nivel, pero ellos vienen porque quieren aprender el idioma, pero su principal...lo que más necesitan es el trabajo, por lo tanto se pasan el día o buscando el trabajo o se pasan el día metidas en casa haciendo trabajo, en casas de los demás, claro lógicamente es el ratito que están aquí. Después no hay un contacto.

E.- Pero tu piensas que el contacto que no hay entre ellas es porque el hablante nativo no les permite o porque ellas no pueden salir o ¿qué pasa?

M.- En cuanto a las mujeres marroquíes porque salen muy poco de casa, en cuanto a las otras mujeres, si trabajan, trabajan en trabajos muy duros, en una cocina que no hablan con nadie, haciendo limpiezas de la casa que no hablan prácticamente con nadie, es muy difícil. Lo tienen difícil. Los chicos por ejemplo, la gran mayoría no trabaja, claro hablan en castellano aquí, pero el ratito que están aquí en la clase,

después ellos se juntan y hablan, los chicos por ejemplo en árabe, claro, es muy difícil. Aquí hay muchos voluntarios que les dicen: *vosotros al salir tenéis que juntaros con gente de aquí. ¿Cómo? ¿Cómo?* Es difícil, es difícil.

E.- ¿Cómo valoras este tipo de trabajo que haces aquí con la gente?

M.- Yo pienso que es un trabajo... si es bonito para nosotros este trabajo, es importantísimo para ellos. La prueba es que ellos no fallan, porque se sienten a gusto, porque nosotros aquí valoramos mucho que aprendan, pero valoramos muy bien que este espacio sea un espacio acogedor, sea un espacio en el que ellos se relacionen unos con otros, que conozcan otra gente, que vayan conociendo nuestra cultura poco a poco, por todo lo que vamos haciendo aquí durante el curso, las fiestas y esto claro es muy importante.

E.- ¿Tu adviertes algún tipo de función educativa cuando enseñas la segunda lengua? ¿Qué fines tu persigues? ¿Solamente que ellos logren hablar la segunda lengua o hay algo más? O por ejemplo, que tu digas, bueno, les voy a enseñar esta segunda lengua para que se vayan a trabajar en una casa.

M.- Con las situaciones de comunicación que te digo, por ejemplo, las mujeres una de las situaciones, es la de... ya sabemos que muchas irán a trabajar por ejemplo en un bar restaurante, en la cocina, sabemos que irán a trabajar en casa, pues cuando escogemos estas situaciones de comunicación, entra todo esto. Entra trabajar todas estas conversaciones por ejemplo con la señora de la casa, o conocer todos los utensilios de la cocina por ejemplo, aquí cuando se hace un taller de cocina, no es para que aprendan a cocinar. A cocinar ya saben, más que nosotras, la gran mayoría, más que nosotras. Por tanto aquí lo que se pretende es conocer todo lo de aquí, conocer la cocina de aquí, pero para después, si se les llega a presentar ese tipo de trabajo. Nosotros con las mujeres, por ejemplo, en la cocina, lo que intentamos es hacer un curso de cocina aquí para que se vayan familiarizando con el idioma, con este idioma y para prepararlas para después ir a Barcelona o a donde sea a hacer un curso de cocina donde se les prepare realmente para un trabajo. Lo que no puede ser es que una persona emigrante que no entiende nada del idioma ponerla ya de golpe en un curso, donde se estrella porque no entiende nada del idioma ni entiende nada. Si primero ha hecho esto entonces es mucho más fácil lo otro y siempre de cara a un trabajo.

E.- ¿Este colectivo o este grupo de gente viene buscando este tipo de trabajo o porque es lo que hay?

M.- Porque es lo que hay, es lo que hay, es lo que hay en principio.

E.- ¿Sigues algún autor o método o procedimiento para enseñar la segunda lengua?

M.- Mira, nosotros escogimos la metodología de la palabra porque es una metodología, a mi entender, fácil y donde la gente aprende rápido. Lo que pasa es que yo con esta metodología había trabajado con gente de aquí, los primeros cursos que había. Entonces cuando empezaron a llegar los inmigrantes, vimos que allí nos estrellábamos, que aquello era.. Había una cantidad de vocabulario que era muy difícil, con letra cursiva, que es mucho más difícil, requiere muchas más horas que aquí vienen pocas horas a clase y entonces decidimos formar nuestro propio material sin inventar nada, siguiendo la metodología de la palabra, pues hemos hecho la nuestra. Trabajamos en principio con mayúsculas y lo hacemos porque hemos visto que si en un año estas personas son capaces de salir leyendo carteles para poderse situar pues esto, es importantísimo. Para el que tenga la posibilidad de volver el año siguiente, pues continuaremos con estos chicos o estas chicas y ya entraran en el grupo de neolectores. Iremos avanzando, pero nuestra idea es esta, cuando los vemos a ellos felices, cuando ellos te dicen: *Es que yo puedo ir a Barcelona, porque yo lo leo todo*. Y ellos te lo dicen así, claro son chicos analfabetos, *yo lo leo todo*. ¿Qué quiere decir leo todo? Leer los carteles de los sitios, de los supermercados, del tren, del metro. Yo pienso que esto es abrir horizontes a la gente.

E.- Pero esto me lo estas diciendo para alfabetizar gente, pero ¿para oralizar que me dices?

M.- Para oralizar con las situaciones estas comunicativas. Nosotros con estas situaciones comunicativas empezamos con los saludos, continuamos conociendo situarse en que día están, en que mes, las fechas, los horarios, continuamos con la salud, poder conocer el cuerpo, poder expresar lo que sienten, poder expresar lo que les falta, cuando les duele algo, continuamos con la familia, el barrio, la casa, y así vamos preparando.

E.- ¿Haces algún otro tipo de actividad con la gente, o sea alguna actividad que se complemente?

M.- Las actividades que se complementan con las chicas son los talleres, de costura y de cocina, con los chicos, lo que hemos hecho, ahora en este momento, el curso pasado no lo hicimos, eran unas charlas de salud, muy importantes. Con los chicos marroquíes, teníamos la suerte de tener un medico árabe que venia a hacerlo y eran

unas charlas muy importantes. Esta previsto también ¿eh? Hacer un, sobre todo con las mujeres, hacer alguna charla por ejemplo, sobre la escolarización de los niños, un poquito todo esto.

E.- ¿Tu conoces los trabajos o las experiencias de Freire, de Paulo Freire?

M.- Poco.

E.- Es un brasileño

M.- Sí

E.- ¿Si conoces algo?

M.- Poco, sí.

E.- Bueno, de ese poco que conoces ¿qué opinas de los trabajos o de las experiencias de él?

M.- Yo pienso que él, tiene muy en cuenta a la persona y esto es lo que intentamos aquí.

E.- ¿Qué otras cosas supones que se debería trabajar en la enseñanza de segundas lenguas con los inmigrantes?

M.- Yo pienso que es muy importante, junto con esto, trabajar sobre todo al principio acompañamientos, acompañamientos al médico y esto desde proyectos de Cáritas, por ejemplo, desde maternos, esto se hace, poder acompañar a la gente los primeros tiempos que ellos están aquí.

E.- Si tu conocieras otro tipo de formas didácticas ¿tú las emplearías? ¿Estarías dispuesta a cambiarlas, a modificar?

M.- Si, siempre que sean...sí, sí. Claro que sí.

E.- ¿Tu te implicas con el inmigrante?

M.- A ver, implicarse.....siempre que sea preocuparse por él, pienso que es importante y debe hacerse. La palabra implicación, a ver, puede tener varias vertientes, implicarte, implicarte, meterse en su vida, no. Ni pensarlo. Pero poder ayudar, poder hacer acompañamientos sobre todo al principio que están aquí, pienso que vale la pena.

E.- ¿Tu con tus alumnos sigues en contacto después de algunas clases o después de que ha pasado el tiempo?

M.- Mira, tenemos la suerte de que muchos vienen a vernos. Este año, no es el primer año, pero es el primer año que lo hemos hecho un poco, pensándolo bien. Es el primer año que hemos derivado a gente a otras escuelas. Cuando hablo de otras escuelas, normalización lingüística, escuela de adultos. A ver, lo habíamos hecho antes, pero con gente de un nivel muy bajo, gente que estaba en alfabetización. Nos llegaba mucha gente y pensábamos estos pueden ir a alfabetización y vimos que era un fracaso, porque en las escuelas de adultos, yo hablo de aquí ¿eh? En la clase de alfabetización había mucha gente y muy pocos profesores. Entonces ellos están acostumbrados aquí que la enseñanza es bastante personalizada, entonces iban allí y si había veinte, había un profesor. Entonces ellos te decían es muy buen profesor, pero claro para mí tiene diez minutos, diez minutos para otro, diez minutos para otro. Claro, entonces ¿qué hacemos? Entonces iban saliendo, no había ni uno que continuara. Entonces este año, nosotros los que hemos enviado son la gente que nosotros creemos que cuanto a nivel de lengua tienen ya un buen nivel, a nivel de escribir, medio y entonces los hemos enviado a la escuela de adultos y sabemos pues que van muy contentos y que les está gustando mucho.

E.- ¿Qué opinas de ser hospitalarios, acogedores? Bueno hace un momento utilizaste la palabra acogedores ¿verdad? ¿Qué opinas tú de esto de ser hospitalarios, acogedores y empáticos con el inmigrante?

M.- Yo pienso, a ver, quizás muy personal, pienso que, a cualquiera que va a otro país le gustaría encontrar la gente que fuera hospitalaria, que fuera acogedora y pienso que cuando una persona llega a otro país, a ver, es una necesidad que tiene. Aquí lo vemos con las mujeres, chicas jóvenes de Marruecos, que a los veinte años están casadas, a los dieciocho, que se pasan horas, horas y horas solas en su casa. Aquí hay mujeres que han llegado a explicar que ellas pasean dentro de su casa, pasean por dentro de su casa, se sienten solas, no pueden salir, su cultura es muy distinta. El único sitio que pueden venir aquí, pues entonces desde aquí sabemos que aquí las dejan venir que todo lo que hagamos aquí lo pueden hacer. Pues entonces lo que hacemos es organizar excursiones, organizar salidas porque es como pueden hacer, es una manera de interactuar con ellas.

E.- Por los medios de comunicación, más que nada se utiliza mucho algunas palabras como invasión de inmigrantes y mucha gente lo va viendo de esa manera ¿tu qué opinas de eso?

M.- Yo pienso que estamos en un momento que es el mismo gobierno que intenta que la gente lo veamos de esta manera, cuando en realidad no es así, pero están haciendo lo posible para que la gente pensemos que es así. Claro si tu lees el periódico, te das cuenta de que no es así, porque si España necesita esta cantidad de inmigrantes para trabajar, aquí necesitan, señal que hacen falta. Lo que pasa es que desde el gobierno no nos lo venden así.

E.- ¿Cómo valoras que se dé educación a los inmigrantes?

M.- Yo pienso que es un derecho que tienen, como toda persona tiene un derecho y además otra cosa, pienso que si no han tenido oportunidad en su país, debemos dedicarles todo y darles todo.

E.- Y tu ¿qué supones que como inmigrantes necesiten o quieran?

M.- Mira, por ejemplo, los chicos, llegan y quieren hablar, hablar, hablar para encontrar un trabajo. A ver, a algunos les han dicho, por ejemplo en el campo. Claro, llegan con unas ganas de aprender a hablar impresionantes, porque ellos lo que buscan es trabajo. Entonces aquí lo que nos pasa es que nos encontramos con gente que viene dos meses, tres meses y ya está. Yo pienso que bueno, han adquirido lo que ellos necesitaban, y eso es lo importante.

E.- ¿Con qué problemas te has enfrentado como docente?

M.- En Cáritas tu sabes que trabajamos con voluntarios, entonces los voluntarios que llegan no todos llegan del mundo de la enseñanza, lógicamente. Llega mucha gente, con muchas ganas, con mucha buena voluntad, entonces el problema al principio era decirles, mira este grupo de estas características, aquí hay este material, dejar mucho material y entonces el voluntario no saber bien qué. Entonces esto lo solventamos preparando el material, escogiendo un material determinado para alfabetización, para lengua primer nivel, para lengua segundo nivel, para lo que sea ¿no? Escogiendo el material y preparando antes a los voluntarios. Con los voluntarios hacemos un periodo, unos dos meses, que la persona que viene en vez de dar clases se pone al lado de otra profesora y va atendiendo la dinámica como la va haciendo. Entonces este podría ser un poquito los problemas, pero que se solventaron.

E.- ¿Y con los inmigrantes? Bueno ¿con los estudiantes?

M.- Con los estudiantes, uno de los problemas es que cuando tu ves que aquel estudiante podría llegar, pero claro, primero es el trabajo, esto es un problema para nosotros, claro porque tu ves que aquella persona da para mucho. Pero claro, ellos

vienen a trabajar, esto es un problema también para los profesores, cuando tu ves lo que podría hacer aquella persona, pero bueno.

E.- En los medios de comunicación se escuchan estas palabras: tolerancia, multiculturalismo, integración. ¿Tu qué opinas de ellas?

M.- Yo pienso que son palabras que se utilizan mucho, pero se practican poco y aquí nos podemos meter un poco todos ¿eh? Porque cuando te toca a ti, cuesta. Se queda mucho en palabras. Porque si escuchamos a la gente, nadie es.... Todo mundo queremos al inmigrante, pero cuando te toca algo muy de cerca...

E.- Entonces tu que piensas ¿qué pasa en la interacción entre inmigrante-nativo? O sea cuando una persona quiere aprender, en este caso los inmigrantes, que quieren aprender el castellano. Tu piensas que este podría ser uno de los factores que impiden que ellos puedan desarrollarse en la expresión oral. Por que tu comentas que a veces es difícil ya cuando estas en el papel de integrar.

M.- A ver yo hablo en general. En general, cuesta, cuesta y por otro lado tu los escuchas a ellos y yo a muchos de los chicos o chicas con las que he hablado ellos me dicen que se sienten bien que con la gente de aquí no se notan rechazados. No sé, es difícil, de verdad que es difícil.

E.- Bueno, pues muchas gracias.

Anexo No. 16

Entrevista a M. M.

Lugar de la entrevista: Girona

Fecha: 9 de noviembre de 2002

E.- Entrevistadora

M.- Entrevistada

M. tiene estudios de filología hispánica en la Universidad de Girona. Actualmente ella hace estudios de doctorado en didáctica de la lengua y la literatura y ha hecho una investigación sobre la competencia comunicativa de los alumnos marroquíes escolarizados en el Baix Ampurdà. También está trabajando en el aula de formación de adultos del Bisbal de Ampurdà y ahora inicia un proyecto de alfabetización en la población de Salt que pertenece a Girona.

E.- ¿Me puedes explicar en que consiste este proyecto de alfabetización?

M.- Parte de una problemática social porque Salt es una población con un gran porcentaje de inmigrantes y empiezan a haber brotes de xenofobia y por lo tanto se ha querido dar respuesta a esto además de dar respuesta a las largas listas de espera que hay en la escuela de adultos que muchísimos inmigrantes quieren aprender el español, el catalán y además ser alfabetizados y no se da abasto.

Entonces, bueno este proyecto pretende que la propia población de SALT, chicos jóvenes y adultos también se impliquen en la alfabetización y en la enseñanza de la lengua. Bueno estas dos cosas que la población se implique por lo tanto se pueda paliar la xenofobia por una parte y por la otra parte que los inmigrantes accedan al aprendizaje de la lengua.

E.- ¿O sea erradicar la xenofobia? digamos en parte

M.- Si sobre todo, sobre todo, las dos cosas a la vez por decirlo de algún modo.

E.- Tu me dijiste que desde 1998 has estado en contacto con la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, en aquel entonces ¿lo hacías como voluntaria?

M.- Si a través de un colega que estaba en una asociación de inmigrantes que se llama ASDICA, catalán o magrebi. A través de él empecé a dar las clases de forma

voluntaria por las noches y me hacia mucha ilusión porque había acabado la carrera no tenia trabajo y bueno, pues era una forma de ejercer lo mío aunque fuera de forma voluntaria.

E.- ¿Actualmente ya recibes una remuneración?

M.- Si

E.- Actualmente ¿Cuanto tiempo dedicas a la enseñanza de segundas lenguas con inmigrantes?

M.- Actualmente, pues es mi trabajo, o sea que jornada completa. En el aula de formación de adultos he estado trabajando desde las 3 de la tarde hasta las diez de la noche y aparte lo que es preparar las clases y algunas cosas que haces por la mañana. Yo creo que tiempo completo y además de eso mi propio interés de estar en el tema y meterme en foros, en debates, hacer artículos y cosas de esas.

E.- ¿Y tu recibes algún tipo de apoyo para mejorar tu trabajo?

M.- De apoyo personal sí. De otras personas que están implicadas en el tema o que se interesan por él y de apoyo institucional pues no. Yo lo he buscado pero... hay poco, es la verdad.

E.- ¿Y como te sientes haciendo este tipo de trabajo?

M.- Genial, muy bien, muy bien, porque he aprendido muchísimo

E.- ¿Has tenido alguna satisfacción?

M.- Muchas, el aprendizaje personal ya es una gran satisfacción, pero luego también ver que para muchos de estos adultos también supone una gran satisfacción poder venir a las clases charlas con alguien y aprender.

E.- ¿Tu que opinión tienes de los inmigrantes?

M.- Ninguna opinión, porque yo soy hija de inmigrantes y mis padres son andaluces y lo siguen siendo y yo a pesar de haber nacido aquí pues nunca... Siempre he sido una charnega y continuo con la misma condición. Lo que pasa es que pues bueno, ahora pues muy orgullosa de serlo y entonces yo creo que eso es lo que tengo en común y lo que he aprendido también mucho con ellos y claro valoro mucho su condición de inmigrantes, evidentemente, de gente que no ha dejado su tierra por gusto sino por necesidad y bueno pues eso de que necesitan encontrar aquí una bienvenida aunque sea lingüística.

E.- ¿Qué opinión tienes de las formas de enseñanza que hay en la actualidad? No de las tuyas, sino de lo que hay en la actualidad sobre enseñanza de segundas lenguas

M.- Creo que hemos dado el gran paso en el sentido de no priorizar ahora mismo por ejemplo, el hecho de la alfabetización sino el de la conversación y aplicar y adaptar los materiales que y a existían en la enseñanza del español y catalán como lengua extranjera. Creo que si que se ha hecho un gran paso pero que nos estamos limitando con estas cuestiones de las situaciones comunicativas con las que se van a encontrar, lo cual quiere decir que ya las estamos previendo y de determinadas funciones lingüísticas y exponentes que me parece que pueden ser limitadas, que deberíamos ir mucho mas allá porque no es la misma situación que cualquier extranjero que haya venido al país, es una situación muy diferente y una problemática muy diferente.

E.- Eso sobre las formas de enseñanza y sobre los contenidos y los materiales que se son utilizados en la enseñanza de segundas lenguas ¿Cuál es tu opinión?

M.- Pues que también han mejorado, que hay mucho mas material visual y de tipo oral pero que falta mucho que hacer que todavía no tenemos una gran variedad para elegir, y muchas veces te ves tu perdiendo el tiempo, bueno, en parte si porque tu trabajas toda la tarde tampoco tienes demasiado tiempo y te ves buscando actividades en los libros de español para extranjeros, mirando de adaptarlos, de quitar esto, de quitar lo otro, de añadir aquello, bueno pues es mucho trabajo.

E.- Bueno tu quieres decir que aun no hay materiales que sirvan exclusivamente para la enseñanza de segundas lenguas, en este caso para inmigrantes

M.- Los hay, pero que se tienen que ampliar que no son suficientes.

E.- ¡Ah! no hay suficientes

M.- Exacto, no hay suficiente, yo creo que si, que los hay, que empieza a haberlos pero que vamos, que son limitados todavía.

E.- ¿Qué opinión tienes en alguna experiencia en particular en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas?

M.- ¿A una anécdota te refieres o a qué?

E.- Si, a una experiencia.

M.- Sobre la experiencia en sí del aprendizaje. Yo creo que a raíz del primer año del voluntariado, yo me di cuenta que había unos chavales lo que pretendían mas que aprender la lengua cuando venían a la escuela era estar conmigo. No conmigo como Mónica Molina si yo hubiera sido Pepita de los Palotes también hubieran venido. El hecho de estar con una persona del país que bueno, con la cual pudieran practicar la lengua que durante todo el día no podían porque trabajaban con gente de su país o en sus trabajos lo necesitaban practicar la lengua por lo tanto esa era una experiencia muy buena porque yo allí me di cuenta que realmente tanto yo buscar ejercicios y cosas para la enseñanza de la lengua no era necesario, que para ellos la escuela era mucho más el aprendizaje de la lengua, mucho mas allá.

E.- Si, me gustaría que me comentaras sobre el ejemplo que me decías de la forma de enseñanza de un compañero tuyo, que me estabas comentando hace un momento.

M.- Si claro ¿a que te refieres concretamente?

E.- A este que decías que había que alfabetizar

M.- Exacto, exacto. Me he encontrado con bastante gente que... empiezan a cambiar las cosas

E.- Si si claro, digamos que como se han enfrentado ahora al problema porque hay mayor cantidad de inmigración se han ido modificando, se tiene que hacer a pasos agigantados todo esto ¿no? pero digamos que todavía hasta el año pasado o sea ¿Cuáles eran las formas de enseñanza?

M.- Yo conozco una en concreto que siempre me pareció terrible y que es esta, es la creencia por parte de un grupo de personas de que las mujeres marroquíes cuando llegaban no estaban alfabetizadas ¿cómo iban a hablar la lengua? Entonces invertían esfuerzos enormes en alfabetizar a esas mujeres además lo hacían en letra cursiva y claro imagínate a estas pobres mujeres sin entender lo que estaban escribiendo además con un tipo de grafía que no iban a encontrar en la vida real o muy pocas veces lo iban a encontrar en la vida real pues claro allí venia el desespero de muchas de estas mujeres que después se pasaron al aula de formación de adultos, es decir, estaban con una entidad determinada que trabajaba esta forma y después de pasaron al aula de formación de adultos quiero decir y claro llevaban dos años y todavía no hablaban la lengua porque invertían todos sus esfuerzos en escribir una cosa que no entendían. A mí me parece, bueno a mí y a cualquiera ¿no? esto es terrible pero así

es, hay muchas creencias de este tipo que están haciendo estragos, estragos de verdad.

E.- Bueno eso era y no sé en que época haya sido eso, supongo que en estos últimos cuatro años ¿no? Que tu te enteraste de esto

M.- Si, si. Actualmente esto ¿eh? Esta conversación hace dos meses que la tuve.

E.- O sea que es reciente.

M.- Se continua pensando, claro que eso no quiere decir que sea la única idea que existe.

E.- No, no, afortunadamente

M.- Pero que esa existe, si existe, porque ya te digo que esta conversación hace dos meses que la tuve. Que alguien me dijo claramente que claro ¿como me van a entender si no están alfabetizados?

E.- Te digo, cada cabeza es un mundo ¿no? Desafortunadamente afectan a mas gente. O sea que si solo él pensara que esa es la forma y que se quedara en pensamiento. Pero afecta en este caso al grupo de gente que esta recibiendo las clases

M.- Si y al grupo de gente que la esta dando, porque son voluntarios y están partiendo de su experiencia o de esas ideas y las están llevando a cabo o sea afecta a ambos tanto a la gente que esta dando las clases de forma voluntaria como a la gente que las esta recibiendo.

E.- ¿Cómo valoras este tipo de trabajo de alfabetización de adultos inmigrantes?

M.- Muy positivamente, por lo que te decía, porque yo en lo personal he aprendido muchísimo y yo creo que ellos encuentran lo que te acabo de comentar encuentran ese espacio en el que venir con toda su identidad inmigrante tranquilo inmigrante sin papeles ilegal y todo venir a serfed, de alguna forma, su condición de inmigrante y aparte venir a aprender un poco no solamente la lengua sino mil cosas: como nos comportamos, como actuamos, poder salir al día siguiente a la calle y saber por qué las personas se comportan de tal modo porque eso también se habla en clase. Saber porque mañana es fiesta, por ejemplo y mil cosas de ese tipo, atender el mundo que les rodea ¿no? Que es un mundo muy diferente al suyo o al del que vienen.

E.- O simplemente no sé, por ejemplo la palabra fiesta ¿por qué fiesta si no hay fiesta? o sea ¿por qué utilizar ese termino?

M.- Aparte que como todas son fiestas como que la gran mayoría son musulmanes pues bueno las fiestas cristianas a veces les parecen super incomprensibles ¿no? El día uno, el día de los difuntos les recuerdo ahora la semana pasada, el día de todos los santos, pues claro las explicaciones en clase les sorprendían muchísimo. ¿El día de los muertos? ¡Es que para nosotros es cada viernes! (risas) ¡Vosotros tenéis un día al año! ¡Qué racanos!(risas) pero claro esa es una explicación que les sirve muchísimo ¿no? Para el día siguiente salir a la calle ¡Ah Vale! Es el día de todos los muertos (risas).

E.- Por lo menos saber por qué están cerradas todas las tiendas ¿no?

M.- Si (risas)

E.- Hace rato te comentaba que algunos libros o programas tienen ciertos fines o funciones educativas ¿tu has advertido alguna de ellas?

M.- Si, yo creo que detrás de algunos manuales que se están haciendo actualmente o programas menos institucionales por decirlo de algún modo ¿no? Bueno pues detrás de muchos de estos programas hay ideas terribles, un poco prejuicios acerca de los inmigrantes ¿no? Como por ejemplo en programas para mujeres incluir la higiene como un tema clave ¿no? Como si estuviéramos pensando que no se lavan o la preparación de alimentos también para las mujeres como si desde que llegaron no hubieran cocinado jamás ¿no? A mí me parece que detrás de esos programas hay ideas muy prejuiciosas y contraproducentes.

E.- ¿Sigues algún autor o forma para enseñar la segunda lengua?

M.- Ninguno en concreto pero muchos a la vez y por lo que te decía antes un poco por deformación profesional. He estado leyendo bastante sobre el tema, siempre me miro los manuales con lupa, las ultimas tendencias, etc. entonces, bueno siempre las aplico en clase, claro. Pero teniendo bastante en cuenta a quien tengo adelante y depende de quien sea y de lo que yo creo que pretende, pues aplico una cosa u otra, nunca una sola cosa, eso sí, nunca una sola cosa.

E.- ¿Qué objetivos persigues para enseñar una segunda lengua?

M.- Que se comuniquen, que se comuniquen en la lengua que están aprendiendo y que no solo se comuniquen sobre la lengua sino que se comuniquen sobre lo que les interesa a ellos. Por ejemplo recuerdo ahora el tema del carné de conducir con el

grupo de jóvenes con el que empecé en 1998. Uno de los temas clave era el carnet de conducir y todavía no existía este convenio para hacer el examen de forma oral sino que debía ser obligatoriamente escrito también para ellos entonces esto era una cosa que les motivaba muchísimo y a raíz de esta enseñanza, este aprendizaje pues aprendían lengua también y yo lo valoraba muy positivamente, el hecho de que estuviéramos estudiando algo juntos y estuviéramos juntos cada noche a tal hora.

E.- ¿Tu conoces los trabajos o experiencias de Paulo Freire?

M.- Los conozco de forma indirecta nunca he leído nada de él, así integro, pero si los conozco de forma indirecta y lo he aplicado y lo sigo aplicando en el caso de la alfabetización. La palabra generadora y muchas otras ideas sobre los derechos fundamentales etc. de las personas o sea la educación que va mucho mas allá de la educación por decirlo de algún modo y además son las ideas que sustentan el proyecto que se va a llevar ahora a cabo en Salt.

E.- ¿Qué otras cosas supones tu que se deberían trabajar en las enseñanza de segundas lenguas con los inmigrantes? porque tu hablas así de cosas practicas como el carnet de conducir.

M.- Bueno a ver, la formación ocupacional es un tema que les interesa muchísimo. Por ejemplo en el caso de las mujeres inmigrantes ha habido varias veces en las que ellas mismas han pedido que si vamos a hacer por ejemplo faenas ahora que ellas empiezan a buscarse su trabajo fuera de la casa y así, pues a ver el vocabulario básico o de los instrumentos que se utilizan en las casas de faena, como se hacen las cosas aquí por ejemplo, porque claro tenemos formas distintas. Por una parte lo ocupacional, por otra parte el carnet de conducir sigue preocupándoles muchísimo. En definitiva lo que pida el alumno

E.- O sea entonces ¿tu piensas que habría que partir de las necesidades de ellos?

M.- Totalmente, es que si no, no hay aprendizaje, totalmente de sus necesidades y a partir de allí. Lo que te decía antes de los materiales que se están haciendo, que parten de una serie de situaciones que creemos que son las situaciones que se van a encontrar toditos todos y ya está, de allí no salimos. Bueno a ver un momento, si que hay muchas que son comunes efectivamente se las van a encontrar y tal y otras no necesariamente y muchas otras que no hemos previsto nos las pueden comentar ellos. Oye mira enséñame tal cosa por que a mí me interesa ¿no? Partir sobre todo de

lo que ellos necesitan y piden y a partir de allí seguro que el aprendizaje de la lengua es superficial

E.- En las relaciones que estableces con los aprendices supongo que la mayor parte debe de ser inmigrante tu te llegas a implicar con ellos o tu distancia como enseñante es o no quieres que se de...¿O como es tu relación con ellos?

M.- Bueno, yo creo que es una amistad, que es una relación de amistad. Lo que pasa es que también últimamente he tenido muchos alumnos, igual había en muchísimos grupos 70 personas. Con 70 personas no puedo establecer con todos una relación.

E.- ¿Por grupo?

M.- No en varios grupos

E.- Pero por ejemplo en un grupo ¿Cuántos alumnos atiendes?

M.- Quince, dieciséis aproximadamente, depende hay grupos que más hay grupos que menos, pero en total yo creo que llegaban a unos setenta alumnos, claro no puedo establecer con todos una misma relación de amistad, pero intento ir muchos mas allá de lo que es la relación de profesor alumno por ejemplo, que se yo, siempre hacíamos fiesta de final de trimestre y siempre hacíamos actividades juntos o nos íbamos a la biblioteca municipal o nos íbamos a una charla del centro de asistencia primaria. Con las mujeres nos fuimos a una excursión a la playa, quiero decir que claro, que miro que las clases de lengua y el encuentro entre nosotros vaya mucho mas allá del aprendizaje de la lengua y se establezcan relaciones realmente de amistad. Claro que con todos no se puede, con los setenta no, pero bueno, se intenta.

E.- Después de que ha pasado cierto tiempo ¿sigues en contacto con ellos o ya simplemente sigue cada quien su camino? Bueno tu porque tendrías que estar en la escuela. Me refiero a ellos ¿Ya no se vuelven a aparecer o si llegas a tener cierto contacto?

M.- Si, si que se llegan a aparecer, lo que pasa es que ahora vivo en otro pueblo pero mientras he vivido en la Bisbal, pues era continuo, era a diario. Además de ser la profesora nos encontrábamos en la calle cada dos por tres, parábamos, charlábamos, tomábamos un café o un te, pero muchísimas veces o sea que si que han ido apareciendo claro que algunos han dejado la escuela evidentemente cuando han conseguido lo que necesitaban, que si era el carné de conducir, pues el carné de conducir, pero eso no quitaba que continuaran por ejemplo trayendo amigos ¿no? Venían cada dos por tres alumnos del año pasado: Oye que te traigo a mi amigo

(risas) y claro ese es un contacto que continuas siguiendo con ellos y alumnos que al final les teníamos que decir: chicos yo ya no sé que más enseñaros porque ya llevaban tres años en la escuela (risas).

E.- Y ellos se seguían apareciendo ¿pero a que crees tu que se debía esto?

M.- Al rollo que encontraban allí, es decir, por ejemplo estos chicos jóvenes del 98, el año pasado todavía asistían a clases y tuvimos que hacer un grupo especial para ellos porque evidentemente estaban muy adelantados, pero era un grupo especial para ellos cuatro, porque querían continuar viniendo a la escuela porque para ellos era un punto de reunión con sus colegas que no se ven durante todo el día y con el profesor si había habido empatía, pues claro tanto más y ellos querían continuar viniendo a la escuela.

E.- ¿cuánto tiempo me dijiste que dedicabas a las clases?

M.- Jornada completa

E.- Pero por ejemplo un grupo es de una hora y media

M.- Este año son de dos horas, el año pasado era de una hora y media cada día y este año son de dos horas pero repartidas en dos días,

E.- O sea a la semana son tres horas

M.- Cuatro horas y depende de cómo el año pasado las hacían repartidas en varios días este año las hacen solamente en dos días. Cada grupo dos días, dos horas, es decir cuatro horas semanales cada grupo

E.- Mira en los medios de comunicación se escuchan mucho estas palabras: acogedores, hospitalarios, empáticos, etc. Tu que opinas sobre estos conceptos?

M.- Clichés, porque hay de todo (risas) hay de todo ¿no? Y entre ellos mismos te lo dicen ¿no? Hay gente que tiene paيسانos a los que adoran y tienen buenísimas relación y otros con los que no tanto, o sea yo creo que son clichés, ni una cosa ni la otra, ni que la televisión solamente no saque las noticias terribles de que un magrebí ha matado a otro o ha violado a no sé quien o no sé a cuantos ni tampoco las imágenes idílicas de que todos son de buen rollo y son muy acogedores, porque bueno hay de todo son personas y claro como personas que son....

E.- No, yo me refiero al hecho de ser hospitalarios el nativo, o sea la gente de aquí.

M.- ¿La gente de aquí? Bueno, no todos, algunos si, otros no, o sea otros al contrario no son nada hospitalarios porque además están repitiendo, los jóvenes están repitiendo cosas que han oído en sus casas, ideas falsas como que el inmigrante nos quita el trabajo. ¿Qué trabajo? El que tu no quieres o que el inmigrante es el que roba, hace de camello, claro me parece, que muy hospitalario el asunto no lo es. Creo que es limitado todavía, muy limitada la acogida hospitalaria y creo que lo que abunda es todo lo contrario.

E.- Y sobre la empatía ¿qué dices tu?

M.- ¿Sobre la empatía?

E.- Si

M.- Entre autóctonos

E.- Si, el hecho de ser empáticos, los nativos

M.- Siempre y cuando no haya una gran cantidad, es que es lo de siempre, en un pueblo, por ejemplo aquí en el Baix Ampurdà, en un pueblecito con cuatro casas y cuatro vacas llega un negrito y genial ¡Ay mira que simpático el negrito! Cuando son diez negritos ya no son tan simpáticos o sea creo que es una cuestión de cantidad, por decirlo de algún modo ¿no? Mientras que el inmigrante no está puerta con puerta al lado de tu casa ningún problema, qué simpático el inmigrante. Cuando está puerta con puerta ya hay muchísimos ya empiezan los problemas y no hay empatía, al contrario y con todo esto hay que educarlo, pero ya.

E.- ¿Aquí hay mucho inmigrante?

M.- Si porque es una comarca con bastante trabajo en el campo, en la industria también y con los servicios también porque como es una comarca turística, pues hay muchísimos inmigrantes y hay poblaciones en las que realmente llegan a ser un porcentaje alto, Salt, por ejemplo, Pallafrugel también, Santa Coloma de Farners también, hay muchísimos pueblos en los que Banyolas.

E.- Las palabras que te había comentado pues son las que se escuchan o en congresos o se leen en libros, bibliografía y todo esto ¿no? Pero hay otras palabras que se escuchan en televisión: esta de invasión de los inmigrantes...

M.- (risas) Invasión, pues lo de siempre, a ver, invasión forzosa nosotros también lo haríamos, también nos iríamos, nadie se acuerda además de su condición de inmigrante, la historia se olvida así tan fácilmente ¿verdad? Los españoles han emigrado muchísimo, muchísimo a Alemania. Cuando llegaron a Alemania jamás se relacionaron con alemanes ni aprendieron el alemán, nadie se acuerda de eso, nadie. Además, si la gente viene al primer mundo es por algo, es porque no está repartido justamente, y si no está repartido justamente ¿qué quieres? A mi no me parece una invasión, me parece una cosa tan lógica, de un peso tan aplastante, pero claro si, la gente lo considera así, lo considera una invasión y una invasión ¿de qué? De tu bienestar, claro, porque resulta que no es justo.

E.- ¿Y a qué crees que se deba que la gente se olvide de esa época? O de todo ese tiempo que se ha emigrado?

M.- Bueno es que se ha olvidado también de la conciencia de clase o sea la gente ya no es obrera como antes. Nadie va por la calle diciendo yo soy obrero, la gente va diciendo: No, yo soy ayudante de personal en... y le ponen título rarísimo pero sigue siendo un obrero y se compra un coche que no le pertenece a su clase social, y entonces claro, si olvidas tu conciencia, si olvidas tu estatus como trabajador ¿qué puedes esperar? Claro que te olvidas de tu origen de emigrante o de tu historia de inmigrantes y es por eso, por la pérdida de conciencia de trabajador. Si no la olvidaran quizás... además la tele y los medios de comunicación y el estado de bienestar que estamos teniendo ahora mismo ayuda mucho a olvidar tu condición.

E.- ¿Y tu como valoras que se le de educación a los inmigrantes?

M.- De forma muy positiva, educación en el sentido, me refiero a la educación ya sea lingüística o como decíamos antes de cualquier otro tema que ellos crean que necesitan.

E.- Si claro, de todo lo que abarque de alfabetización

M.- Muy positivo, muy positivo, porque nosotros los nativos tendemos a apreciar y a hacer un poco como de eco de esta situación para educar al resto de la población por una parte y yo creo que para ellos es como te decía antes y repito para ellos es capital, llegar aquí y encontrar un lugar, un espacio en el que poder aprender y conocer, sobre todo conocer el ambiente, el entorno.

E.- Con el trabajo que tu has hecho como enseñante ¿te has dado cuenta, has advertido de alguna mejoría con alguna persona que es inmigrante?

M.- ¿Mejoría por su parte?

E.- Si por su parte

M.- ¿Lingüística?

E.- Si, puede ser

M.- Pues sí, por ejemplo a la aplicación de estrategias y cosas por el estilo. Una anécdota muy concreta, por ejemplo algún día hemos estado trabajando las definiciones de palabras y después he visto como las aplicaban en el momento en que habían olvidado o no recordaban una palabra ¿no? Pues claro, claro que ha habido un aprendizaje o alumnos que habían llegado diciendo que no, no, mi cabeza, yo, mi cabeza, no puedo aprender a escribir, o yo no puedo aprender a leer y después un día pues resulta que ha empezado a leer y ha sido superemocionante para ellos y para mi o sea yo si creo que hay un aprendizaje, claro que lo hay y a todos los niveles ¿no? Por ejemplo lo que te decía antes un aprendizaje sociocultural que es superimportante también de saber por que nos comportamos de un modo o de otro a la vez que estamos haciendo lengua estamos explicando pues tal situación mejor comportarnos así o asá o no se pregunta mucho la edad a personas mayores, no queda bien, tal tal tal, yo creo que eso es clave para entender el entorno y que si que las han aprendido, claro que si.

E.- ¿Y tu que opinas de la tolerancia, del multiculturalismo, de la integración?

M.- Son palabras muy bonitas, pero que.... (risas) que ni son fáciles de aplicar, que en muchos casos no se están aplicando realmente y que bueno, que nos falta muchísimo, pero muchísimo, para llegar a ellas ¿no? La interculturalidad por ejemplo, ha habido muchos manuales que en su prefacio o en su prologo predicán la interculturalidad y no sé qué y después te das cuenta que todas las actividades están orientadas a que el inmigrante conozca nuestra cultura pero muy pocas actividades están orientadas a conocer nosotros la suya. Entonces no se ¿Interculturalidad? Querrán decir uniculturalidad, la nuestra. Entonces ya no es integración es asimilación y si es asimilación no sé si vale. Además nosotros ¿qué aprendemos?

E.- O por lo menos reconocer, por ejemplo, que los panalletes o algún tipo de panecillo que en realidad no es originario de aquí sino que proviene de alguna mezcla en cierta época...

M.- Exacto, cosas de ese tipo, primero desconocemos mucho la historia y por ejemplo los alumnos del año pasado se sorprendieron muchísimo un día leímos un texto sobre

la España musulmana, la cantidad de edificios que quedaban, las palabras en el léxico, bueno, muchísimas cosas, estaban encantados de la vida, encantadísimos que me decían: ¿Anda sí? ¿De verdad? Bueno salieron de la clase como con otro aire, como con poco mas derechos ¿no? Diciendo oye, pues, yo he contribuido mucho a esta cultura ¿sabes? Y ahora, yo estoy segura de si alguien les dice algo bueno va a alucinar porque....(risas)

E.- Porque tiene argumentos ¿no?

M.- Tiene argumentos claro, que el también desconocía ¿no? Es verdad tu tienes toda la razón, esto nadie lo valora ¿no? El hecho de que hayamos, y en el caso concreto de España que bueno, que ha estado, que hemos tenido siete siglos en nuestra casa ¿no? Y que muchas cosas nos han dejado y que no se les valore o que no se les recuerde y que lo único que recordemos ahora es que están en el rabal de Barcelona pasando hachis, pues la verdad pues no es....

E.- Desvalorizando su cultura ¿no?

M.- Totalmente, totalmente...

E.- Entre mas se pueda aplastar mejor.

M.- O gente que recuerda tan solo el episodio de la guerra civil ¿no? Cuando, bueno, cuando los moros, como se les llamaba vinieron a ayudar a las tropas de Franco ¿no? Bueno es que estaban obligados, no sé, el Sahara estaba ocupado por España, o sea tampoco, creo que tuviera mucha más opción (risas) además eran mercenarios. Los mercenarios de cualquier país en el mundo son mercenarios, son otra cosa, pues, independientemente de su cultura (risa).

E.- Es que siempre hay argumento ¿no?

M.- Sí

E.- Para llevar o desvalorizar

M.- Exacto

E.- O también para manifestar obligación ¿no? Es que me debían algo

M.- Totalmente.

E.- Una ultima pregunta ¿tu piensas que los objetivos que persiguen alumno y maestro son los mismos?

M.- No, nunca lo son, pero hay que llegar al acuerdo, yo creo que el curso, yo cuando me planteo el curso en octubre pienso, bueno a ver si llegamos a los mismos objetivos, porque yo sé que hay uno que es básico que es el que te he dicho antes, que es el que queremos una relación de amistad y un espacio dentro del aula en el que podamos todos practicar la lengua, conversar y aprender, pero claro tus objetivos muchas veces no coinciden con los de los alumnos y tu tienes que ser lo suficientemente flexible como para darte cuenta y cambiarlos. A mi me paso esto con el grupo del 98, yo había acabado la carrera y estaba totalmente neurótica con las formas lingüísticas y por favor la flexión y la concordancia de género, cuando finalmente me di cuenta que a ellos les daba igual la concordancia de género y que yo les entendía y que se podían comunicar mucho mas allá del yo quiero pan, eso era, de eso se trataba y me costó cambiarlo, al final lo cambié. Claro que lo cambié cuando me di cuenta que el género les daba absolutamente igual, a mí también me acabo dando igual el género y nos lo pasamos realmente bien. Nunca son los mismos pero vamos que eso es lo que hay que intentar que sean los mismos.

E.- Pues muchas gracias

M.- De nada a ti, ha sido un placer.