



Cruz Roja Española

Comité Provincial. León

MEMORIA DE ACTIVIDADES

**CURSO DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES
2006/2007 LEÓN**

Kristen Dunlap

Proyecto independiente de inmersión cultural
Universidad de León - College of the Holy Cross
21 de mayo de 2007

INDICE

1. Introducción.....	2-3
2. Metodología didáctica seguida en el curso.....	4-5
3. Objetivos y contenidos.....	6
4. Temporalización y participación personal en el programa.....	7-24
5. Materiales.....	25
6. Evaluación.....	26-27
7. Conclusión.....	28-30
8. Apéndice.....	31

1. INTRODUCCIÓN

Cruz Roja Española es una organización no gubernamental, una ONG, que ofrece asistencia humanitaria. Como todas las ONGs, su fuerza proviene de sus voluntarios y cubre una gran variedad de ámbitos a nivel local e internacional. El Departamento de Intervención Social es un ejemplo de un sector de Cruz Roja Española (CRE) que trata de mejorar la calidad de vida y animar la participación social de las personas que carecen de las mismas oportunidades económicas, sociales, culturales y sanitarias que el resto de la población. Dentro de este programa, CRE ofrece oportunidades para las personas inmigrantes con la meta de integrarlas en la sociedad española, promover su participación cultural y prevenir la xenofobia. Sus programas como el de asistencia a necesidades básicas como ropa, alimentos y alojamiento; el de asistencia humanitaria a los inmigrantes que llegan a las costas españolas, o el de apoyo psicológico que favorezca su adaptación e integración social, son solamente algunos ejemplos de la ayuda de CRE.

En un nivel local, Cruz Roja León trabaja con la comunidad inmigrante para facilitar su integración lingüística. Ofrece clases de español gratuitamente para ayudar al número creciente de personas que están emigrando en los últimos años a España y no conocen la lengua. Este programa está financiado por el Ministerio de trabajo y asuntos sociales mientras los otros programas del departamento están financiados por el Fondo Social Europeo a través de la Junta de Castilla y León. En su séptimo año, el Curso de Español para Personas Inmigrantes 2006/2007 responde a la iniciativa de CRE para mejorar la empleabilidad e interacción social de estos extranjeros. El programa es uno de los pocos de León que ofrece una clase diaria para enseñar español a inmigrantes sin coste alguno.

Todos los estudiantes inscritos y participantes en el programa reciben los materiales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española gratuitamente.

Para matricularse, los alumnos solo tienen que visitar la sede de Cruz Roja León, cumplimentar un formulario y declarar su residencia. En la clase, tan pronto como un estudiante consigue un nivel de lengua competente, el profesor deriva al estudiante al Programa de Formación y Empleo para empezar el proceso de búsqueda de trabajo o intentar mejorar su trabajo con sus nuevas habilidades lingüísticas, orales y escritas.

Este año, se han inscrito en el curso de Español 260 alumnos, 132 hombres y 128 mujeres. El grupo constituye una mezcla heterogénea de, ante todo, marroquíes (176) y otras nacionalidades como rumanos (18), búlgaros (7), senegaleses (6) y ucranianos (5). Los demás son una mezcla de otras nacionalidades con menos de cinco personas representadas de cada país.

Los estudiantes tratan de asistir a la clase regularmente aunque hay excepciones diarias en cuanto a puntualidad y asistencia debido a horarios incompatibles con su trabajo o problemas de transporte. La mayoría ha llegado a España en los últimos meses sin un conocimiento del castellano. Durante el curso, muchos ya trabajan en la construcción o en los servicios domésticos, siguiendo en este ámbito de trabajo después de terminar el curso. Su residencia en España es un problema común que afecta a su empleo, durante y después del curso.

Los inmigrantes varían en su nivel de lengua y están distribuidos en tres clases correspondientes a tres niveles. Las clases se ofertan de lunes a viernes en dos horarios distintos para facilitar la asistencia. No obstante, las personas inscritas comparten su motivación por aprender a comunicarse e integrarse en la sociedad española y para conseguir trabajo. En concreto, hay dos motivaciones en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras: la motivación integrativa, relacionarse con otras personas, y la motivación instrumental, aprender la lengua para trabajar.

2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA SEGUIDA EN EL CURSO

El Consejo de Europa publicó en 2001 el “Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas” para dar una base común a las estrategias pedagógicas en la enseñanza de una lengua en el contexto Europeo. CRE ha adaptado sus enseñanzas, concretamente en el *nivel umbral*, uno de los seis niveles del documento considerado como nivel de lengua óptimo para el desempeño de un trabajo. Es decir, CRE ha adoptado el *nivel umbral* con objetivos relacionados con el acceso al mundo del trabajo. Para reforzar este enfoque de la enseñanza, CRE ha diseñado su propio manual, *Aprendiendo un idioma para trabajar*, además de otros recursos elaborados por esta misma ONG. El libro es uno de los pocos publicados con esta meta específica.

Con las indicaciones dadas por el Consejo de Europa, CRE ha dividido el nivel umbral en tres sub-niveles: Transición a intermedio (Umbral 1), Intermedio I (Umbral 2) e Intermedio II (Umbral 3). Todos los niveles desarrollan los contenidos comunicativos, gramaticales, léxicos y fonéticos que se consideran necesarios para la comunicación en diferentes contextos laborales.

Con estudiantes que presentan diferentes necesidades relacionadas con la lectoescritura en español, se ha desarrollado una clase de alfabetización también a la misma hora. El programa es para estudiantes no alfabetizados en su propia lengua o provenientes de una cultura en la cual la lengua es ágrafa, o para estudiantes que no conocen el alfabeto latino en su adquisición del idioma español.

Con esta organización, el curso intenta facilitar la transición y el desarrollo del alumno a través del nivel umbral en el menor tiempo posible. Aunque los niveles de los estudiantes son distintos, todas las clases intentan que el estudiante se convierta en un usuario independiente de la lengua, como está especificado en “Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas”. Quieren que el alumno sea capaz de hablar el idioma en

su vida diaria con sus diferentes intercambios lingüísticos de una manera coherente. No se espera que sea perfecto en cuanto a su gramática sino que sea comprensible y funcional.

Para desarrollar la autonomía del estudiante, CRE intenta crear un ambiente cómodo para los alumnos. El curso anima a los estudiantes a perder el miedo de hablar estimulando la comunicación entre compañeros y profesores-mediadores. Los profesores tienen la responsabilidad de favorecer la iniciativa, la creatividad y la confianza de los alumnos en sí mismos para ayudar a cumplir esta meta.

Como ya se ha mencionado, la metodología del curso se centra en la eficacia comunicativa y el funcionamiento de la lengua, no solamente en la gramática. La meta más importante es que el alumno pueda comunicarse y que entienda este objetivo como una necesidad básica para mejorar sus condiciones de vida en España. Respecto a las actividades comunicativas, también desarrollan las cuatro destrezas básicas: expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita. Con la ayuda de los ejercicios y los libros, se presentan situaciones verosímiles en la vida de un inmigrante que empieza a aprender castellano. De esta manera el alumno puede tener un contexto ensayado y usarlo fuera del aula.

Los contenidos socioculturales de los materiales también son importantes para el aprendizaje del alumno. CRE piensa que es importante trabajar durante el curso contenidos socioculturales que ayuden en la convivencia intercultural y pacífica de los ciudadanos. Por eso, por ejemplo, aparece vocabulario correspondiente a las culturas que no son hispanohablantes. Entre las actividades que el curso se plantea fomentar, destaca la reflexión sobre las diferencias y similitudes de las culturas presentes en el aula. Este contacto entre las culturas de origen y la española crea un conocimiento mutuo y una empatía cultural fundamental para prevenir la xenofobia.

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

El Curso de Español para Personas Inmigrantes se propone que, con un aprendizaje de la lengua castellana y un entendimiento sociocultural adecuado, el alumno pueda convertirse en un usuario independiente que le permita comunicarse efectivamente, conseguir empleo e integrarse mejor en la sociedad española. El programa también busca cumplir los objetivos del Departamento de Intervención Social que consisten en ofrecer oportunidades a las personas inmigrantes con la meta de eliminar desigualdades sociales.

A partir de este objetivo, se estructura el curso en los siguientes principios:

1. Uso de la lengua con fines comunicativos.
2. Énfasis en los procesos naturales del aprendizaje significativo, ubicado en las necesidades específicas del alumno dentro de un contexto social (constructivismo).
3. Desarrollo de la autonomía del alumno tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula como en la interacción socio-lingüística real.
4. Importancia y valoración del contexto sociocultural del colectivo al que va destinado este curso, y de realidad sociocultural de España, de Castilla y León, y de la ciudad de León en particular.

Es decir, con la ayuda de textos auténticos, los alumnos aprenden el funcionamiento del español, con actividades comunicativas desarrollan las destrezas básicas, con situaciones comunicativas verosímiles, el estudiante aumenta su seguridad y autonomía con la lengua al enfrentarse a la realidad, y con un ámbito multicultural avanza en su comprensión de la nueva cultura y de sí mismo en el nuevo contexto.

4. TEMPORALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN PERSONAL EN EL PROGRAMA

El Curso de Español para Personas Inmigrantes 2006/2007 de Cruz Roja León empezó el 16 de octubre de 2006 y terminará sobre el 22 de junio de 2007. Las clases son de lunes a viernes, desde las 18.00 h. hasta las 19.20 h. y desde a las 19.40 h. hasta las 21,00 h. No obstante, en la práctica, la segunda clase no empieza hasta las 20.00 h. porque los alumnos suelen llegar tarde después de trabajar. CRE ofrece dos sesiones de clases para adaptarse a los horarios de las personas que trabajan. Oficialmente, los veinte minutos entre las clases son un tiempo útil para preguntar cualquier duda al profesor.

Particularmente, intenté involucrarme en un programa de CRE desde noviembre de 2006. No obstante, debido a una serie de dificultades administrativas, no fue posible. En este apartado expongo las circunstancias que justifican mi corta duración en el curso. Asimismo, debido a mi horario de clases durante la tarde en la universidad, solo pude participar en el programa los lunes a segunda hora (19.30 – 21.00 h.). Algunos lunes coincidieron también con días festivos durante los cuales no había clase.

Octubre de 2006

Llegué a León y me interesé en un trabajo de cooperación con la comunidad. Mercedes me sugirió un trabajo con Amnistía Internacional o Cruz Roja, dos organizaciones populares bastante que realizan servicios comunitarios en León, y que podía aprovechar esta experiencia como parte de mi proyecto de inmersión cultural.

30 de octubre de 2006

Inicié mi contacto con Moisés Hidalgo, un profesor de la Universidad de León y un voluntario de Cruz Roja, informándole sobre mi interés en participar como voluntaria en CRE. Le expliqué mis intereses y mis trabajos previos y él me recomendó un trabajo relacionado con la

enseñanza de español para inmigrantes. Consistía en realizar un contraste con mi trabajo del semestre anterior con Holy Cross enseñando inglés a inmigrantes. Me dio la información necesaria para iniciar los primeros contactos con Cruz Roja en León.

2 de noviembre de 2006

Visité Cruz Roja por primera vez y me reuní con un voluntario en el Departamento de Voluntarios para rellenar las solicitudes. Tuve que ver una película sobre la historia de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y su trabajo habitual. Se me dijo que era una manera de informarme mejor de los programas disponibles y de conocer la importancia de su trabajo humanitario. Con la sugerencia de Moisés, decidí involucrarme en el Curso de Español para Personas Inmigrantes. Tuve que proporcionar mis horas disponibles para cooperar como voluntaria, para luego recibir una llamada del director de este programa específico.

Noviembre de 2006 (Ver apéndice)

Recibí un correo felicitándome por mi participación como uno de los 100 millones de voluntarios de Cruz Roja en todo el mundo. También recibí un carné como voluntaria y un póster de la Cruz Roja.

21 de noviembre de 2006

No recibí ninguna comunicación de la organización para comenzar mi servicio como voluntaria así que fui para informarme. En el departamento se me dijo que es responsabilidad del director contactar conmigo y el mismo voluntario le mandó un mensaje para que lo hiciera. Le dije que me gustaría iniciar el trabajo antes de las Navidades para poder empezar el proyecto y tomaron nota de nuevo.

4 de diciembre de 2006

Hablé con Moisés sobre las actualizaciones de mi trabajo hasta aquel momento. Él llamó a la Cruz Roja también y el voluntario le dijo que el director debería contactar conmigo pronto.

12 de diciembre de 2006

Informé a los voluntarios que regresaría a los Estados Unidos y que cuando volviera en enero, me gustaría tener algún tipo de trabajo como voluntaria. Me dijeron que contactarían conmigo.

11 de enero de 2007

Regresé a España y no había recibido nueva información sobre mi papel como voluntaria, ni en mi móvil ni por correo electrónico. Visité Cruz Roja y me dijeron que había un fallo por parte del primer voluntario que me había atendido. No podía involucrarme en el programa porque había ocurrido algún problema con voluntarios extranjeros irregulares, y, aunque tenía pasaporte y visado, debía hablar con la directora. Hablé con Moisés para resolver el problema.

12 de enero de 2006

Moisés me acompañó para hablar con la directora, Mónica. Ella nos dijo que había un problema con los voluntarios extranjeros y su residencia legal así que CRE no iba a aceptar más voluntarios extranjeros. Aunque ya había presentado mi visado y pasaporte en noviembre, no podía involucrarme. También, me explicó que la Cruz Roja no admitía voluntarios que no pudieran estar por lo menos un año en España. Moisés me defendió y cuando ella se dio cuenta de que ya había recibido mi carné de voluntario, técnicamente pude involucrarme.

15 de enero de 2006

Fui con Moisés a mi primera clase de enseñanza de español. Conocí a Paqui, la profesora principal del curso, y tuve que decidir en qué clase quería trabajar. Había tres clases y en aquel momento Moisés trabajaba en la clase de alfabetización. Decidí que no debía enseñar alfabetización porque, como extranjera, yo no tenía la pronunciación como una hablante nativa. Paqui me dirigió a la clase del nivel umbral 1 y me dio los ejercicios del día para repasarlos antes del comienzo. Ella comenzó la clase a las 20.00 h y estuvieron llegando alumnos hasta las

20.10 h. Los estudiantes entraban diciendo "Hola" e inmediatamente ponían los pupitres juntos para ver la pizarra en grupos de dos. Paqui siempre respondía a cada alumno con un cordial "Buenas noches" y se interesaba por cómo les iban las cosas. Era evidente que ella estaba facilitando la comunicación básica. Me dijo que debía repetir los conceptos de la misma manera que los habían aprendido. Por ejemplo, la semana pasada, la clase empezó enseñándoles cómo decir la hora y Paqui me dijo que debía preguntarles la hora durante la clase.

En esta clase, solamente vinieron hombres, un total de doce, y la mayoría eran marroquíes. Muchos vinieron sin bolígrafo ni papel porque acababan de llegar del trabajo. Paqui empezó la hora repasando el tiempo y las estaciones del año a partir de una ficha, preguntando por los colores y los objetos y haciendo preguntas prácticas que se correspondían con los dibujos. Yo estaba de pie, cerca de los estudiantes para ver si estaban copiando las palabras bien. Era muy evidente que tenían que concentrarse mucho en la formación de las letras. Los alumnos tuvieron que intentar decir la palabra primeramente solos y después repetir las palabras con Paqui. La mayoría se limitaba solamente a decir solamente una o dos palabras y los estudiantes más avanzados tenían protagonismo sobre los demás. Por ejemplo, Paqui preguntó a un alumno lo que llevaba el niño en el dibujo de la lluvia (un paraguas) y respondió su compañero de clase.

En cuanto a los dibujos, creo que un problema era que el alumno no podía ver el tipo de clima muy bien, y yo, como extranjera, no pude identificarlo tampoco. Por ejemplo, no sabía qué significaba "escarcha" y tuve que esperar la explicación de Paqui para identificarla porque no era evidente en la ilustración que es una palabra relacionada con el frío. También, me parece que una palabra como "rocío" no es tan útil como "tormenta" o "está nublado", que no aparecieron en el vocabulario. Tuvimos que añadir este tipo de palabras y expresiones en la pizarra y asegurarnos de que eran copiadas por los alumnos.

Paqui se fue y tuve que enseñar las estaciones según la hoja de ejercicios. Esta vez, era más evidente lo que significaba cada palabra y pudieron aplicar el vocabulario del tiempo a las estaciones. Escribí las palabras en la pizarra y frecuentemente miraba el trabajo de los alumnos para ver si las copiaban. Seguimos con el repaso de los meses del año. Poco a poco, pudieron responder con la ayuda de sus hojas qué meses correspondían con el tiempo y con las estaciones.

Como profesora, era bastante más fácil para mí enseñar sin Paqui, una hablante nativa, y también era una situación más cómoda para los estudiantes. Por ejemplo, cuando ella se fue, empezaron a preguntar de dónde soy y pude hacer bromas respecto a que yo no sabía tampoco lo que significaban porque soy extranjera y es una segunda lengua para mí también. Pudimos identificarnos y establecer una relación profesor-estudiante, que es especialmente importante porque era muy obvio que yo era la más joven del grupo. Es muy difícil cuando a los estudiantes les parece que yo tengo que ser enseñada también, como los estudiantes, porque no estoy al mismo nivel que un profesor y soy extranjera. Tuve que escribir mi nombre porque no es un nombre común en España ni en su país; es decir, se establecía un intercambio cultural en la medida en que íbamos conociendo los estudiantes y yo.

También, me di cuenta de que está en las manos del profesor decidir en cuanto al nivel de desarrollo del tema que debe presentarse en el aula. Un profesor es completamente libre, con este tipo de ejercicios, para añadir las frases esenciales, utilizar y presentar nuevo vocabulario y reforzar lo que ya han aprendido. Lo peor es que los estudiantes trabajan y no traen las hojas de las clases anteriores así que teníamos que repasar, por ejemplo, los días y los meses sin un esquema previo.

29 de enero de 2007

Paqui me dejó sola para enseñar esta clase, aunque pasaba por el aula frecuentemente. Llegué a las 19.35 h., tres marroquíes llegaron entre las 20.00 h. y las 20.10 h. Finalmente, ocho hombres más vinieron para asistir a clase. Tan solo la mitad de ellos habían asistido la semana anterior. Empecé la clase preguntando los nombres de cada alumno, más o menos diez minutos. Tres de ellos se llamaban "Mostafah". Después, repasamos el tiempo y las estaciones estudiadas la semana anterior, por medio de preguntas prácticas del tipo: "¿Qué tiempo hace hoy?"

No habían traído sus hojas y escribí de nuevo las palabras relacionadas con el tiempo que ellos me dijeron. Es muy evidente que el aula es un ámbito en el cual los estudiantes se sienten cómodos para aportar las palabras que conocen. Empecé a preguntar: "¿Cuál es tu estación favorita y por qué?" y tuve que decirlo de dos formas más para recibir una reacción por parte de algunos alumnos. Por fin, me respondieron con las palabras claves del vocabulario para expresar el tiempo que les gusta. Algunos compañeros de clase que no pudieron comprender la respuesta intentaron copiar la respuesta del primer alumno. Es evidente que es el profesor quien tiene que animar a cada estudiante para desarrollar su propia respuesta.

Paqui pasó otra vez para facilitar el vocabulario en la pizarra mientras yo trabajaba con los estudiantes individualmente viendo su ortografía y respondiendo a sus preguntas. Es obvio que es muy útil para el profesor contar con la ayuda de voluntarios porque facilitan un trabajo más individual por estudiantes que necesitan mediación constante y evitan que el profesor termine dispersando sus energías en un grupo formado.

Mi experiencia era gratificante cuando algún estudiante participaba con expresiones espontáneas como "hace viento". Aunque a veces no lograban decirlo de la forma adecuada, ellos contribuían de manera espontánea. En alguna ocasión, Paqui no podía entender al alumno,

pero yo, como extranjera, podía identificar la palabra: el alumno dijo "hace aire" en vez de "hace viento" para describir el tiempo de aquel día.

Muchas veces, cuando nosotras preguntábamos una palabra, los estudiantes nos respondían en árabe. La primera vez que eso pasó, pregunté de nuevo porque no entendí la respuesta. Me parece que esta estrategia es muy útil porque es una forma de participación y muestra que saben la respuesta y pueden entenderme. Por eso, intenté animar cualquier respuesta de mis estudiantes en cualquier lengua con el propósito de tener su participación.

Con la instrucción de Paqui, empecé a repasar los días de la semana en la pizarra aunque no había una hoja correspondiente a ese tema. La mayoría sabía los días oralmente cuando los repasamos, pero para escribirlos era bastante más difícil. Tuvieron que intentar escribir los días individualmente y aprendí que ninguno de los estudiantes utiliza los acentos y que, por ejemplo, "miércoles" era mucho más difícil de escribir: "mikoles". Me parece que es mejor que un alumno utilice la fonética para practicar el deletreo escrito, aunque el resultado sea erróneo. Con tres de los alumnos, solo aparecieron seis días en vez de siete. No obstante, la mayoría tenía la habilidad de corregirlos cuando los puse en la pizarra.

Con una hoja de trabajo, empezamos a repasar el vocabulario de la ropa. Utilicé los ejemplos sobre los tipos de ropa de los estudiantes y siempre añadíamos más palabras que las treinta que aparecían en la hoja. Paqui empezó preguntando qué palabra se correspondía con la ilustración y, normalmente, los alumnos respondían con la palabra en su lengua materna en vez de decirla en español. Entonces, escribí la respuesta correcta en la pizarra y tuve que animar a algunos estudiantes para copiarla porque algunos estaban mirándola sin hacer nada.

Para mí supuso un desafío, como extranjera, conocer el significado de algunas palabras del léxico de la ropa que yo misma desconocía. Sin embargo, me di cuenta de que no sabía lo que significaban en inglés tampoco, como "babucha". Aunque la pluriculturalidad de la clase es

un factor que el programa tiene en cuenta, creo que es más importante centrarse en palabras más útiles. Aparece la palabra "kimono" y creo que no tiene mucha importancia en su aprendizaje de las palabras relacionadas con la ropa. Como estudiantes adultos, no son como esponjas para aprender todo el vocabulario presentado. Por eso, me centré en animar a los estudiantes a utilizar la lengua de manera más funcional, por ejemplo, pidiéndoles que describieran la ropa de sus compañeros, un ejercicio más práctico y útil que repetir la palabra "babucha" y deletrearla de nuevo.

A continuación, seguimos con el repaso del vocabulario de la ropa con dos libros de niños también. Aparecieron palabras como "pijama", "pantalones de peto", "calzoncillos" y "bragas". Era más fácil con los dibujos en color que en blanco y negro porque era más evidente lo que significaba cada palabra. Concretamente, era un libro de niños donde aparecían todas las palabras de una forma muy clara y creo que era un ejercicio muy útil. Además, los alumnos estaban interesados porque aparecía el vocabulario básico de la ropa interior y la ropa de niños. La mayoría tiene niños y tiene que conocer este tipo de ropa también. En cuanto a mi experiencia de aprendizaje, creo que los programas y libros de niños son la manera más fácil para aprender el vocabulario y las frases sencillas.

8 de febrero de 2007

Debido a las vacaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, fui este jueves para enseñar. Sin embargo, no pude involucrarme porque había demasiados voluntarios para cada clase.

12 de febrero de 2007

No pude enseñar porque los alumnos vieron una obra de teatro como parte del curso para ampliar su conocimiento de la cultura.

13 de febrero de 2007

Con siete alumnos, cinco hombres y dos mujeres, empezamos a repasar los verbos irregulares en el presente de indicativo. Con las hojas de ejercicios, presenté todos los verbos y leí los ejemplos dados en la hoja. Pregunté si podían entender todos los verbos y las palabras de los ejemplos definiéndolas en caso de no conocerlas. Escribí la misma caja

que aparece en la hoja pero de la forma

Pedir

que se me había enseñado a mí: como un

“shoe verb” dónde todas las formas del

verbo que son irregulares aparecen

dentro del zapato y las formas que no

(yo) pido	(nosotros) pedimos
(tú) pides	(vosotros) pedís
(usted/él/ella) pide	(ustedes/ellos/ellas) piden

cambian (nosotros y vosotros) están fuera (ver “pedir”). De esta manera, los estudiantes pudieron observar los cambios visualmente. En mi tiempo para preparar la clase, escribí los verbos porque no tenía mucha confianza ni experiencia con la segunda persona del plural (“vosotros”).

La caja de la pizarra resultó más fácil de entender y leer para los estudiantes que los dibujos de los ejercicios. Las fotocopias no eran muy claras al ilustrar las letras en negrita, un problema cuando el punto del ejercicio era mostrar los verbos irregulares con dos formas que no cambian. Por otro lado, tuve que enfatizar la diferencia de los sonidos, pero con los verbos fuera de la caja, era más fácil identificar la diferencia para el estudiante.

Como extranjera, también tuve un problema al deducir el significado de las palabras de los ejemplos también. Por ejemplo, para “soler”, está escrito: “No solemos ir a la playa de vacaciones, preferimos la montaña”. No pude averiguar una traducción exactamente de esta palabra en inglés y eso pasó con los estudiantes también. Tampoco había un ejemplo de “apostar” y en todos mis años de español, nunca había oído esta palabra. Una mujer que

hablaba francés me preguntó si sabía francés también porque ella estaba haciendo hipótesis sobre la palabra en francés. Por eso, era evidente que los estudiantes tenían problemas para conocer la definición de la palabra.

Sugiero que los ejercicios proporcionen ejemplos más claros y de todos los verbos dados como ejemplos del modelo. Con esta estrategia, los alumnos no tienen que depender del profesor y los voluntarios para conocer los ejemplos concretos.

El aprendizaje de los verbos irregulares resultó bastante difícil para los alumnos debido a las dificultades de pronunciación. Ya habían aprendido las reglas básicas, como que tienen que enfatizar el ceceo y la jota de España, pero su práctica de la pronunciación de las vocales no era muy evidente. Por ejemplo, no había mucha diferencia con el verbo "pedir" con el cambio de "i" a "e". Cuando les dije el sujeto del verbo y ellos tuvieron que proporcionar la forma correcta del verbo, tuvimos que practicar la fonética del verbo para distinguirlo de otras palabras.

14 de febrero de 2007

En esta clase de diez alumnos, una mujer y nueve hombres, seguimos con los verbos irregulares. Cinco alumnos no llevaron los ejercicios del día anterior y los otros cinco no estuvieron en clase para recibir la lección previa. Por eso, tuve que repasar el ejercicio otra vez.

Después de esta actividad, empezamos con los verbos en primera persona irregular. Ya he formulado los ejemplos auténticos que ilustraban la definición clara, especialmente ejemplos que ya han escuchado como: "¿Sabes la respuesta?" para el verbo "saber". Aunque algunos alumnos saben las formas que no suenan bien, todavía había uno que me dijo: "Sabo la respuesta" en vez de "Sé la respuesta". Él aplicó las reglas mecánicamente sin pensar que nunca había oído este tipo de respuesta. En cambio, los otros estudiantes estaban emocionados por proporcionar la respuesta correcta. Pasó lo mismo cuando intenté decir "juegamos al fútbol"

en vez de “jugamos” para expresar la diferencia fonéticamente porque había algunos que ya sabían que no sonaba bien.

Creo que sería más útil si las frases de los ejemplos estuvieran al lado de las formas del verbo y, nuevamente, con ejemplos más prácticos. Por ejemplo, como extranjera, tuve que aprender que en castellano, “oye” es una exclamación común para atraer la atención. Los alumnos ya sabían eso con su experiencia pero no había un ejemplo para reforzar el concepto.

Cuando pasamos a utilizar los verbos irregulares en el ejercicio escrito *Gramática D, Verbos en presente*, la aplicación de los verbos conjugados a los sujetos plantea un desafío. El problema más común era que si el ejemplo decía “Enrique y Maribel” o “Mis abuelos”, los estudiantes no podían identificar que es la misma conjugación que la forma de “ustedes/ellos/ellas”. Muchos alumnos no pudieron aplicar ni entender este concepto de que bajo una misma forma hay dos personas diferentes (segunda y tercera).

Tampoco pudieron entender “Subraya el pronombre sujeto correcto”. Trabajar al revés e identificar el sujeto correspondiente a la forma del verbo era muy difícil para los estudiantes. Tuve que trabajar con ellos individualmente para mostrar en la otra hoja qué sujeto se relacionaba con la forma verbal y todavía había problemas y subrayaban otro sujeto del verbo. Requirió mucho tiempo también trabajar individualmente con cada alumno que tuvo una dificultad y, al fin, no pudimos repasar toda la hoja.

26 de febrero de 2007

En esta clase, trabajé solamente con tres mujeres marroquíes y una brasileña en vez de con entre ocho y quince hombres de las semanas anteriores. Era la primera clase para ellas y tuvimos que repasar algunos ejercicios sencillos para decidir su ubicación en el curso. Reunimos los cinco pupitres y la brasileña tomó mucho la iniciativa para conversar. La clase empezó cuando ella me preguntó de dónde era, seguido con: “¿Dónde está el profesor?” La brasileña

hablaba una mezcla de portugués y español, y era bastante más dominante y extrovertida que las otras porque podía desenvolverse en español bastante bien. También quería hacerme muchas preguntas personales sobre mi situación y experiencia en España como extranjera porque ya podía comunicarse eficazmente.

De todas formas, empezamos los ejercicios escritos marcando las palabras en español. Todas las mujeres pudieron identificarlas, aunque la brasileña estaba convencida de que "Bon día" era una palabra española. También, la palabra "ciao" o "chao" se utiliza mucho en español para despedirse, aún más en los países de Latinoamérica y en América del Sur, aunque es de origen italiano. La brasileña me dijo que en portugués, se escribe "tchiao". La clase empezó con un buen intercambio cultural entre las marroquíes, la brasileña y yo, la estadounidense.

El grupo pequeño nos permitió trabajar más individualmente con las dificultades de cada alumno. Una mujer, cuya lengua materna es el francés, tuvo muchos problemas al pronunciar las consonantes "g" y "v" y las vocales "u", "e" e "i" cuando empezamos con el segundo ejercicio: deletrear los nombres de nuestras compañeras. Este problema siguió con el de los números porque quería añadir una "q" a "cincuenta" y "cuarenta" cuando intentó escribirlos. Además, ella pudo identificar que había una diferencia entre "siete" y "veinte" pero no pudo identificar las vocales que corresponden a los sonidos. Es decir, la parte escrita le resultó lo más difícil.

La cuarta parte de la hoja era muy confusa para todas. Tuvimos que completar una tabla en pareja y una obtuvo las respuestas y la otra no pero el ejercicio nos resultó muy problemático. Las mujeres no pudieron entender qué cajas correspondieron al número de su compañera, y en grupo, con más gente, resultará ineficaz. Los estudiantes no sabían si debían escribirlo en forma de palabra o número tampoco. De todas formas, el ejercicio era más práctica en escribir los números pero, en mi opinión, era demasiado complicado.

Debido al hecho de que la brasileña podía entenderme bastante bien, me sentía más cómoda para hablar más, de lo cual resultó que las otras estudiantes me pidieran hablar más despacio. Esta situación ocurrió cuando empecé a identificar la diferencia entre “Soy estadounidense” y “Soy **de** los Estados Unidos”. Ellas no pudieron entender qué es “Soy marroquí” y “Soy de Marruecos” y hablar más despacio y proporcionar su propio ejemplo. Me pareció que existía un problema de aprendizaje y no de falta de entendimiento de mi pregunta. No obstante, el quinto ejercicio correspondiente a este concepto, era muy útil (ver la hoja de 26 de febrero). Mi única sugerencia es que el ejemplo sea más personalizado. Los estudiantes no sabían que, en vez de repetir el ejercicio, debían intentar poner su propio nombre y deletrearlo. Querían repetir el nombre, la nacionalidad y la ortografía del sujeto del ejercicio palabra por palabra. Quizás utilizar el mismo ejemplo, pero con huecos, les ayudarían a desarrollar su autonomía. Con el nivel básico de la lengua de los estudiantes, las instrucciones más sencillas y los ejemplos más directos son los mejores.

Las estudiantes tuvieron que cumplimentar un modelo de una solicitud en la cual tuvieron que escribir su apellido y elegir entre “H/M”. Era una práctica útil porque una alumna no sabía lo que significaba “¿Cómo se apellida?”, ni la diferencia entre “H” y “M”, marcando “H”. Este tipo de situaciones prácticas son las más útiles para cumplir el objetivo del curso: ayudar en su búsqueda de empleo y presentar situaciones lo más parecidas que sea posible a la vida de un inmigrante que empieza a aprender castellano.

28 de febrero de 2007 (Ver al apéndice)

Recibí una llamada de los voluntarios para ir a Cruz Roja y firmar mi *Compromiso de permanencia y actividad voluntaria*.

5 de marzo de 2007

Mi primera experiencia con la clase de alfabetización fue muy diferente al trabajo previo. Había otra profesora para enseñar mi clase habitual así que tuve que ayudar en esta clase con la profesora este día. Había dos mujeres y cinco hombres aunque otra mujer llegó media hora tarde y otra más vino y se fue después de diez minutos. Uno de los hombres empezó a hablar por su móvil durante la clase produciéndose un ambiente de aula poco serio. Muchos de los estudiantes hablaron en pareja en vez de copiar las palabras de la pizarra.

Sin embargo, era una situación adecuada para trabajar individualmente con cada alumno y seguir su progresión con las veinte palabras de la hoja. El primer desafío de la mayoría de los estudiantes fue que no podían leer las letras de la pizarra. La profesora escribió en caracteres normales la palabra "desenvolver", con la conjunción de la e-n-v de la palabra. Ninguno de los estudiantes pudo identificar las letras y era muy difícil para mí también. La mejor manera de superar este desafío fue escribir en mayúsculas como ellos ya habían aprendido o aún en minúsculas si las letras están escritas claramente. Estos estudiantes están en un nivel de comprensión básica, de traducción de la palabra fonéticamente a copiarla en mayúsculas de la pizarra. El repaso de las veinte palabras de la hoja ya tardó toda la clase y esta situación con las letras mal escritas solamente presentaba otro desafío innecesario.

Tuve que animar a muchos estudiantes a copiar las palabras de la pizarra. Muchos escucharon pero no escribieron nada. Cuando paré para ayudar a un alumno, me di cuenta de que la profesora repasaba tres verbos al mismo tiempo que yo definía la palabra y el estudiante la escribía correctamente. Es decir, ella repasó las palabras demasiado rápido, un problema para el aprendizaje. Por eso, me parece que es responsabilidad de los voluntarios fomentar este tipo de aprendizaje individualmente con los estudiantes. Ella pasó treinta minutos escribiendo

los verbos en la pizarra y otra media hora con los estudiantes mientras era necesario que yo trabajara con los alumnos durante la hora entera.

Era muy evidente que los estudiantes no conocían las combinaciones silábicas en español. No sabían que una palabra puede llevar una vocal después de como un mínimo una consonante o el hecho de que todos los verbos en español terminan en "ar", "er" o "ir". Fonéticamente, cuando expliqué a un alumno que tuvo que escribir "escuchar" después de haber escrito "tachar", él no pudo aplicar el concepto. Me pareció que él pudo utilizar el sonido y su ejemplo para escribir "char" de nuevo pero no pudo; no había un reconocimiento de la conexión entre los sonidos.

Otra dificultad estaba con el tipo del vocabulario relacionado con las ilustraciones. El dibujo para representar "jugar" se parecía más a "peinar" para el estudiante y para mí también antes de ver la respuesta. Otra ilustración mostraba un chico en la pizarra con dos dibujos de un triángulo y un cuadro. Me pareció más que el verbo estaba relacionado con matemáticas que con el concepto "explicar". Pasó lo mismo con "tachar" porque el dibujo no lo mostraba bien. Yo no sabía lo que significaba antes de esta clase y tuve que buscarlo en mi diccionario para entenderlo mejor. "Sacar punta", "modelar" y "desenvolver" tampoco eran palabras necesarias cuando es evidente que tienen que practicar y saber más "escribir", "hablar" y "leer". Si puedo como extranjera sobrevivir sin el conocimiento de este tipo de palabras, ellos pueden también. Claro, son palabras útiles en el aula pero no han llegado a dominar las palabras básicas.

Intenté definir todos los verbos de una forma oral y visual. Por ejemplo, con "borrar", siempre utilicé el borrador del alumno. También animé a los estudiantes a identificar las palabras que ya sabían, como "tijeras" y "papel", como un medio para estimularles a participar.

8 de marzo de 2007

Tuve una cita con Moisés sobre las actualizaciones de mi trabajo.

12 de marzo de 2007

Fui a la clase pero se me dijo que fueron demasiados voluntarios y era mejor si no me involucraba esa noche.

21 de marzo de 2007

Tuve una cita con Moisés sobre la progresión de mi trabajo. Concretamos un esquema para mi proyecto.

16 de abril de 2007

Fui a la clase para coger algunos libros de Paqui para utilizar los materiales en mis investigaciones. Hablamos sobre el curso en general.

19 de abril de 2007

Recopilé más información de Paqui y hablamos sobre mi proyecto.

26 de abril de 2007

Preparé mis preguntas para la trabajadora social del Departamento de Intervención Social y poder terminar mis investigaciones del curso.

27 de abril de 2007 (Ver al apéndice)

Pedí una entrevista con Beatriz en el Departamento de Intervención Social para obtener datos específicos del curso. Le mandé un correo electrónico y me dijo que tenía que llamarla de nuevo el 30 de abril.

30 de abril de 2007

Llamé a Beatriz y me dijo que preferiría no mandarme un correo electrónico sino pasar por la oficina. Tuvimos una entrevista durante la cual ella respondió a lo que pedía con la ayuda de sus compañeros y la directora de intervención social, Reyes Díaz Sanchez. Beatriz me dijo que tenía que llamarla el 2 de mayo para averiguar los datos específicos relacionados con el número de alumnos que están inscritos en el curso y su nacionalidad.

2 de mayo de 2007

Llamé a Beatriz y no había recibido una respuesta específica a mi pregunta. Me pidió que la llamara al día siguiente.

Me reuní con Moisés para repasar las dudas de mi trabajo y las actualizaciones recientes.

4 de mayo de 2007

Beatriz me dejó un mensaje con los datos necesitados.

5. MATERIALES

(Ver anexo con los materiales)

15 de enero – Tiempo, estaciones del año

29 de enero – Tiempo, estaciones del año

- Vocabulario relacionado con la ropa

12 de febrero – Presente de Indicativo. Verbos irregulares

14 de febrero- Presente de Indicativo. Verbos irregulares

- Primera persona irregular

- Gramática D- Verbos en presente

26 de febrero- No soy de aquí

5 de marzo- ¿Qué hace? – la hoja de trabajo y las respuestas

6. EVALUACIÓN

En su séptimo año de existencia, el Curso de Español para Personas Inmigrantes sigue desarrollándose y cambiando para cumplir mejor los objetivos del programa. Los recursos materiales, las técnicas de enseñanza y la estructura del curso, juntos, intentan fomentar la inserción laboral y social de los inmigrantes. Es evidente que, en la práctica, el programa se basó en actividades comunicativas y contenidos socioculturales para desarrollar la autonomía comunicativa y cultural del alumno, un elemento necesario para integrarse en el mercado laboral.

Es evidente la influencia del “Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas” sobre los programas de Cruz Roja basados en el nivel Umbral, tanto en las funciones comunicativas como en la colección de vocabulario y estructuras comunicativas. El manual de CRE, *Aprendiendo un idioma para trabajar*, proporciona las situaciones típicas en la búsqueda de empleo y es uno de los únicos libros que se especializan en este ámbito en España.

Es verdad que poco a poco los estudiantes desarrollan su confianza al hablar debido al trabajo de los profesores y su desarrollo lingüístico. Tienen la habilidad de conseguir un nivel de comprensión y expresarse de una manera coherente. Los profesores cumplen su responsabilidad estimulando la participación de sus alumnos y favoreciendo la iniciativa. Es debido a eso que los estudiantes progresan, y también, gracias a su interacción diaria en la sociedad, algo que exige que se comuniquen efectivamente en español.

Cuando el alumno adquiere un nivel de lengua competente, los profesores llevan a la práctica su meta final: que los alumnos consigan o mejoren en su trabajo debido a su capacidad lingüística. La responsabilidad del profesor del curso es derivar al alumno al Programa de Formación y Empleo. A partir de este punto, el alumno puede visitar CRE, rellenar

una solicitud con el tipo de trabajo que quiere y puede realizar e investigar sobre las diferentes opciones. La habilidad de Cruz Roja involucrándose en la búsqueda de empleo es muy necesaria y positiva para evitar la injusticia social. En una entrevista, un miembro del Departamento de Intervención Social me informó que, después de esta recomendación, normalmente los inmigrantes consiguen trabajo en la construcción (hombres) o en el servicio doméstico (mujeres). A veces, adquieren un trabajo en el sector agrícola. Al mismo tiempo, tienen que obtener sus papeles para quedarse legalmente porque eso es un problema en el programa y una razón por la que no pueden conseguir el empleo.

La verdad es que el programa sigue siendo una oferta importante en León. Su gran acierto consiste en ofrecer un curso de español diario en conjunción con un programa de empleo, gratuitamente. Representa una oportunidad lingüística y una promoción socio-económica para todos los extranjeros.

7. CONCLUSIÓN

Este año es la segunda vez que he trabajado en un curso de enseñanza de una segunda lengua. El año pasado, enseñé inglés a sesenta y cinco latinoamericanos dos veces cada semana por tres horas como profesora voluntaria en el "Centro Las Américas" en Worcester, Massachussets. Los estudiantes estaban inscritos en el programa porque querían conseguir empleo y su meta coincidía con la misión del Centro, dedicada a proporcionar oportunidades formativas para el desarrollo de la comunidad hispana de Worcester.

El Curso de Español para Personas Inmigrantes a través de Cruz Roja Española en León, España, es otro programa orientado a la inserción laboral. Está desarrollado con una metodología más concreta, de lo cual debería deducirse que tendría más éxito en su objetivo final. No obstante, los cursos de lenguas extranjeras con fines laborales son una asignatura pendiente en España mientras que en los Estados Unidos, hay una dilatada experiencia.

La CRE intenta satisfactoriamente desarrollar sus objetivos sociales, comunicativos, gramaticales, léxicos y fonéticos en todos los niveles. Los materiales usados son adecuados al presentar el vocabulario y las actividades necesarios para el empleo y para entender las interacciones diarias en castellano. Los profesores y los voluntarios tratan de cumplir su valor como un recurso humano asegurando los objetivos del programa, como era evidente en mi experiencia observando el trabajo de los profesores. Como en todos los cursos de segunda lengua, existen problemas como los mencionados en la temporalización de este trabajo. Sin embargo, queda claro que es útil tener la posibilidad de asistir a un curso diaria y gratuitamente, para aprender español.

No obstante, es evidente que con cualquier presentación de una segunda lengua en un ámbito académico, el alumno va a aprender. El nivel de su aprendizaje depende de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula, y en el curso de CRE, estas estrategias eran

bastante más adecuadas que las del programa de Centro. Al mismo tiempo, la orientación a la inserción laboral sigue siendo un desafío. En general, cuando un alumno aprende la lengua, no significa que necesariamente consiga empleo. En teoría, debe tener una correlación porque es lógico; sin embargo, observé que no existe una manera de medir matemáticamente el éxito total de los cursos de lenguas extranjeras con fines laborales y que sólo se deduce de las experiencias personales un nivel de éxito aproximado.

En mi experiencia, creo que en el curso de inglés para inmigrantes en los Estados Unidos estaba mejor orientado a la búsqueda de empleo. Durante la clase, los estudiantes se reunían con el director para aprender sobre nuevas posibilidades de empleo poniéndoles en contacto con el trabajo. Diariamente, había anuncios sobre las ferias de trabajo durante la hora de la clase. Estados Unidos es bien conocido por sus oportunidades de trabajo, razón por la que mucha gente emigra al país. Por eso, parece lógico que los inmigrantes en los Estados Unidos hayan conseguido más trabajo que los inmigrantes de España, a pesar de la gran diferencia en las estrategias pedagógicas, sólo porque existen más oportunidades.

Sin embargo, aprendí a través de este trabajo que no existe un estudio para medir esta relación en España. En el programa de CRE, cuando el alumno adquiere un nivel competente de lengua, el profesor lo deriva al Programa de Formación y Empleo para cumplimentar las solicitudes de trabajo de las cuales, sería lógico y normal que, antes o después, conseguiría empleo. No obstante, la organización no controla si el inmigrante ha conseguido o mejorado su trabajo a través de su conocimiento o qué variables han sido las que han intervenido directa o indirectamente en ello. Sólo existen los testimonios de las experiencias personales de los voluntarios que conocen algunos casos específicos en cuanto al éxito o el fracaso de los estudiantes.

En conclusión, creo que la solución final es contar con un organismo oficial que estudie la efectividad de la meta total del programa a través de un estudio. No es responsabilidad de Cruz Roja Española sino de quienes financian los programas saber la efectividad de su inversión. Aunque un estudio general es difícil, sería muy necesario para decidir si El Curso de Español para Personas Inmigrantes de Cruz Roja Española cumple su último objetivo. En cualquier caso, la asistencia regular y amplia de estudiantes a los cursos, arroja también información muy valiosa sobre la importancia que ellos mismos conceden al factor lingüístico de cara a su integración laboral y socio-cultural.

8. APÉNDICE

Noviembre 2006 – Carné de voluntario

- “Gracias por ser diferente”- Póster
- Carta de felicitaciones por ser voluntaria con CRE

Febrero 2007- “Compromiso de permanencia y actividad voluntaria”

27 de abril de 2007 – Correo electrónico con las preguntas del Departamento de
Intervención Social