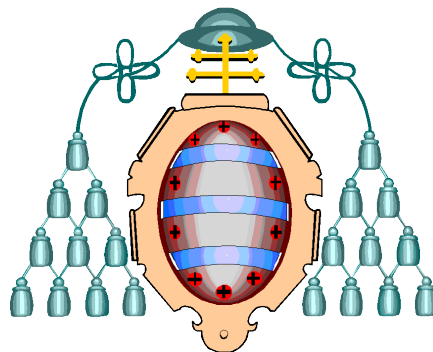


Máster universitario en Intervención e Investigación
socioeducativa

El aula de segunda lengua como herramienta para la integración sociocultural de personas adultas inmigradas

Laura Lázaro Lasheras
Tutora académica: Aida Terrón Bañuelos

Julio de 2012



Índice de contenidos

1. Introducción	3
1.1. Marco de la investigación	4
2. Marco Teórico	
2.1. Concepto de persona inmigrada	6
2.2. La noción de integración	8
2.3. Cultura e integración sociocultural	13
2.4. Aspectos de la integración sociocultural y relevancia en la clase de lengua	16
2.5. La metodología comunicativa y el aspecto sociocultural en la enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua	20
3. Metodología y preguntas de investigación	22
3.1. El campo de investigación y la muestra	22
3.2. Preguntas de investigación	27
3.3. Técnicas de recogida de datos cualitativos	27
3.4. Técnicas de análisis de datos cualitativos	32
3.5. El marco metodológico de las clases	34
4. Análisis y presentación de resultados	
4.1. Discursos de los alumnos	35
4.2. El aula de segunda lengua como espacio para la adquisición de conocimiento sociocultural	51
5. Conclusiones	73
6. Limitaciones y vías abiertas	76
7. Bibliografía	78
Anexos 1 y 2	

1. Introducción

La integración social de las personas inmigradas es un concepto amplio que incluye muchos aspectos a considerar. Entre los que se definen como claves en este trabajo están la integración sociocultural, estructural y jurídica que, a nuestro parecer, son los tres ámbitos fundamentales que constituyen la integración social, entendida ésta como un nivel ideal de inclusión en la sociedad de acogida (ver 2.2).

Dado que nuestro campo de estudio es el socioeducativo, nos hemos centrado en el concepto de integración sociocultural y educativa. Este concepto incluye a su vez muchos factores a tener en cuenta. En primer lugar, desde la investigación en enseñanza de segundas lenguas, se habla de competencia sociocultural como la habilidad de llevar a cabo procesos comunicativos ajustados a la situación social y cultural en que se enmarcan. Por otro lado, nosotros, siguiendo las disciplinas sociológica y educativas, consideramos la integración sociocultural unida tanto a la lingüística como también a la cultural y educativa. Entenderemos la integración sociocultural como el nivel de integración en el que la persona inmigrada tiene los medios, el conjunto de conocimientos y habilidades estratégicas para moverse eficazmente entre los códigos, conceptos y modos de organización y movilidad en la sociedad de acogida. Las lógicas internas a cada sociedad responden a un marco sociocultural y son un conocimiento estratégico que, a nuestro entender, no debe darse por supuesto en personas procedentes de otros marcos socioculturales. Por ello, creemos que la planificación de intervenciones socioeducativas en este ámbito es un modo de contribuir a la reducción de las desigualdades sociocultural pero también estructural (en lo que la capacidad de movilidad estructural tiene de conocimiento sociocultural de base) de las personas inmigradas (pero también de las minorías étnicas en situación de desigualdad sociocultural).

En este estudio, hemos trabajado sobre el contexto del aula de segunda lengua con personas inmigradas. Partiendo de las clases que diseñó y desarrolló la propia profesora-investigadora, hemos investigado acerca de las posibilidades que este espacio formativo puede ofrecer como plataforma para la adquisición de conocimiento sociocultural y estratégico. La investigación se basó en el análisis de las observaciones de la investigadora respecto a los procesos formativos y los métodos de enseñanza/aprendizaje en el aula así como en los datos derivados del discurso del alumnado acerca de sus necesidades y condiciones vitales. En nuestro caso, se trató de una serie de clases de español como segunda lengua para los usuarios de la O.N.G. ACCEM, en su sede de Gijón, todos ellos personas adultas inmigradas o solicitantes de protección internacional.

El objetivo general del estudio fue definir la relación entre la clase de segunda lengua y la adquisición de conocimientos clave para la integración sociocultural de personas adultas inmigradas.

Por otro lado, como objetivos específicos de este estudio consideramos los siguientes:

- Definir una serie de conocimientos socioculturales asociados a las temáticas tratadas en nuestras clases de segunda lengua y a las necesidades socioeducativas de nuestro grupo.
- Desgranar los factores que influyen en los procesos de enseñanza/aprendizaje de aspectos socioculturales de la sociedad de acogida en nuestras clases.

Como fin último de este estudio nos marcamos el siguiente: ofrecer un conocimiento práctico para las instituciones y profesionales que diseñan proyectos formativos para personas adultas inmigradas acerca de algunos de los principios metodológicos y pedagógicos que hacen del espacio del aula de lengua una plataforma de adquisición de conocimiento sociocultural.

Estos objetivos están en consonancia con las preguntas de investigación que guiaron la recogida de datos (ver 3.2).

Tras una “Introducción”, la exposición del trabajo empieza por un “Marco Teórico” (apartado 2) en el que analizamos los conceptos básicos de “persona inmigrada”, “integración” e “integración sociocultural” y donde también ponemos en relación la noción de integración sociocultural con los procesos formativos propios de la clase de segunda lengua, en aquellos aspectos en los que incide la literatura (básicamente el concepto de competencia sociocultural y sociolingüística, más unido a la práctica lingüística comunicativa que a nuestra noción ampliada de integración sociocultural). En este mismo presentamos también el paradigma de la metodología comunicativa en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y lo relacionamos con el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva social, que nos lleva a nuestros fines de conocimiento sociocultural y sociolingüístico.

En el apartado 3., “Metodología y preguntas de investigación”, presentamos el proceso de investigación, describimos el campo de estudio y nuestra muestra, y presentamos las preguntas de investigación que guiaron la recogida de datos y su análisis. También en este apartado, describimos cada técnica de recogida de datos y la justificamos en función de los datos a recoger en el estudio, y por último, presentamos una descripción de las técnicas y momentos de análisis de los datos cualitativos recogidos en la primera y segunda fase de recogida.

Presentamos seguidamente los datos recogidos y analizados en dos partes, la 4.1., “Discursos de los alumnos”, y la 4.2. “El aula de segunda lengua como espacio para la adquisición de conocimiento sociocultural”. El apartado 5 se ocupa de sistematizar las “Conclusiones” fundamentales que hemos derivado de la investigación.

Finalmente, el apartado 6 apunta una serie de “Limitaciones y vías abiertas” encontradas en el desarrollo de la investigación.

1.2. Marco de la investigación

En el apartado 3.1., se encuentra una descripción exhaustiva del contexto social e institucional donde se llevaron a cabo las clases de segunda lengua que constituyeron

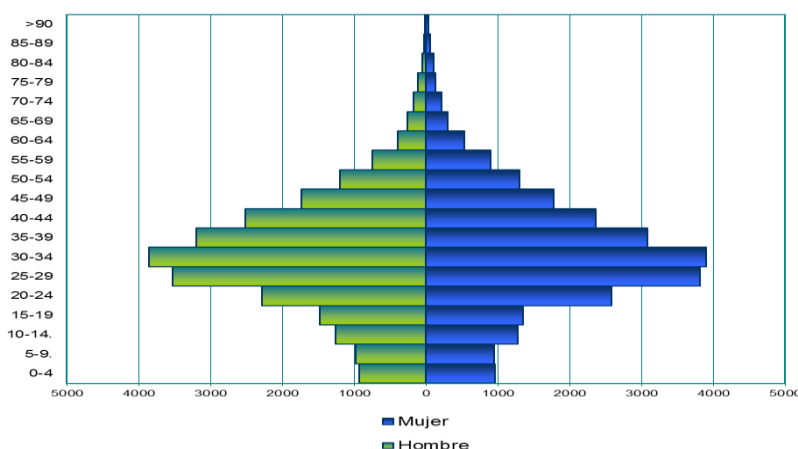
la “realidad” a estudiar en esta investigación. Hacemos aquí un breve apunte poblacional y diagnóstico a partir de los datos procedentes del “Observatorio de la Inmigración en Asturias” (desde ahora Odina) acerca de la población inmigrada residente en Gijón y en Asturias en 2010.

Actualmente (a 1 de enero de 2011) residen en Asturias 1.081.487 de personas. De estas, 50.399 son de nacionalidad extranjera, un 4,66% de la población total de Asturias. Este porcentaje es de los más bajos en el estado español (el tercero más bajo después de Galicia y Extremadura). De esta población, 19. 653 son ciudadanos de la Unión Europea, siendo los ciudadanos rumanos una parte proporcionalmente mucho mayor que para el resto de nacionalidades, en total 8.959 personas.

Gijón se sitúa con un 4,66% de población extranjera respecto a la población total del municipio, en séptimo lugar respecto al porcentaje de los demás municipios de Asturias y exactamente en la media actual de Asturias. Con todo, Gijón es el segundo municipio que más población extranjera acoge respecto al total de población extranjera en Asturias, con un 28,09% de ese total frente a un 32,44% en el caso de Oviedo.

Respecto a las nacionalidades de los alumnos de nuestra muestra, nos parece relevante indicar aquí las proporciones que representa cada una de ellas dentro del total de población extranjera en Gijón (en el Anexo 1. A. y 1. B. se pueden ver las nacionalidades de nuestros alumnos y sujetos de la muestra). Los datos son tomados del padrón municipal y paradójicamente no incluyen algunas de las nacionalidades de nuestros alumnos (Ghana, India y Congo). En otros casos no se clasifican, aportando números generales para la Europa no comunitaria, 502 residentes (que incluye a la población armenia). Para las otras nacionalidades de nuestros alumnos tenemos que hay 349 búlgaros, 2853 rumanos, 286 argelinos, 561 marroquíes, 337 senegaleses y 75 paquistaníes residiendo en Gijón.

La tabla siguiente pone de relieve la edad laboral predominante entre la población extranjera residente en Asturias, siendo el tramo 30-34, el más común seguido de las edades comprendidas entre los 25 y los 29 años.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Elaboración: Odina a partir de la información del INE (Observatorio de la Inmigración en Asturias., 2010)

El Grupo Local de Observación de Gijón de Odina, presentó un diagnóstico respecto a 1.007 personas usuarias en servicios de acogida al inmigrante en diversas instituciones de Gijón en 2010. Nos ha interesado remarcar algunos datos de este diagnóstico. Por ejemplo, el 30% de la población estudiada en 2010 no tenía autorización de residencia y solo un 27% recibía un salario y estaba contratado frente a otro 27% que trabajaba sin contrato. Además, un 11% de personas declararon no tener recursos.

Por otro lado, remarcamos que, en este estudio, un 50% de la población estudiada declaraba ser “soltero” y que mientras un 42% tenía hijos y/o hijas a su cargo, solo un 64% de esta proporción los tenía en España.

Por último, respecto a la situación educativa de la población estudiada, se destaca que un 7% de ella declaró ser analfabeta y un 5% no tener escolarización en el país de origen. Por otra parte, un 32% tenía estudios primarios y el mismo porcentaje declaraba tenerlos secundarios. Destaca también que un 8% de la población usuaria tenía estudios superiores (Observatorio de la Inmigración en Asturias., 2010).

2. Marco Teórico

2.1. Concepto de persona inmigrada

El primer paso a afrontar es dar una definición de lo que podemos considerar una persona inmigrada en nuestra sociedad de acogida. A nivel institucional, España aun no ha definido este concepto, cosa que se refleja en la variedad de nociones encontradas en las estadísticas e informes (inmigrantes, extranjeros, miembros de países terceros con respecto a la UE). No solo eso, las propias estadísticas e informes estatales suelen ofrecer la información poblacional refiriéndose a extranjeros y no-extranjeros o clasificando los extranjeros por continentes en vez de por países o etnias.

El inmigrante, es la persona que se mueve de uno a otro país atraído por unas condiciones económicas y sociales potencialmente mejores a las de partida. Autores como Arango (1985 citado en Garreta, 2003) apuntan a factores de repulsión del origen (*push factors*) o de atracción del destino (*pull factors*), otros incluyen en el proceso de cálculo de coste-beneficio, factores relacionados con las redes sociales étnicas en el país o región de acogida, que pueden ser tanto o más importantes que la situación económico-política del país donde se migra en comparación con otros países de inmigración posibles (Portes y Rumbaud, 1992 citado en Garreta, 2003). Estos autores, entienden que entre los aspectos que explican la inmigración están aquellos macroestructurales, - las condiciones sociopolíticas y económicas en los países de origen y de inmigración que pueden llevar a propiciar la salida y facilitar la entrada en otros países-, los microestructurales, - que son las consecuencias de las condiciones macroestructurales en el nivel de vida de los individuos - y los procesos familiares y sociales a pequeña escala que facilitan la migración.

La situación de inmigración implica llevar a cabo todo el proceso de acomodación en la sociedad de acogida de forma más o menos autónoma para la resolución de aspectos vitales (vivienda, escolarización, trabajo, utilización de servicios, etc.), cosa que supone una serie de herramientas relacionadas con el conocimiento de la sociedad de acogida (comunicativas, socioculturales, estratégicas, etc.). En este sentido, desde la perspectiva socioeducativa nos interesa definir el sujeto de estudio de forma que nos permita relacionarlo con estos aspectos.

En una definición del concepto “persona inmigrante” operativa para el ámbito educativo, nos interesan primordialmente las condiciones de vida, sociales, educativas y psicológicas en las que puede encontrarse esta persona a raíz del proceso migratorio.

Puesto que hablar de inmigración es hablar de condiciones muy diferentes de partida y de llegada, no podemos establecer una definición que englobe todas las características de las personas inmigradas. Lo que sí podemos hacer es definir aquí una serie de características comunes a muchas de las personas que inmigran hacia España.

- El paso por uno o más procesos migratorios que implican un riesgo económico para el individuo o la familia y un proyecto migratorio básicamente económico y educativo a medio y largo plazo.
- El capital formativo: no solo es relevante el nivel formativo de origen sino también el tipo de formación recibida. Algunos indicadores comunes entre la población inmigrante son el analfabetismo, la precaria educación primaria recibida y los estilos educativos de los que se procede, que a veces son muy diferentes de los que conocemos en nuestra escuela actual. Se remarcan los estilos educativos autoritarios, los contenidos propios de las escuelas de inspiración colonial, una noción de escuela más o menos vinculada a la comunidad y la oralidad según el lugar de origen, etc. (Alegre et al. 2007).
- El desconocimiento sociocultural y lingüístico en la sociedad de acogida: que puede ser un desconocimiento a distintos niveles y también una característica compartida con muchos extranjeros a los que no llamamos inmigrantes.
- Una situación legal insegura en la sociedad de acogida: este indicador es relativo, puesto que no lo podemos atribuir en la misma medida a personas que cumplen los puntos anteriores pero son ciudadanos miembros de la UE y tampoco a los ciudadanos de excolonias españolas. Lo que sí parece relevante es que, en aquellos inmigrantes que sufren una situación de inseguridad legal, se identifican ciertos efectos psicológicos que deben ser considerados desde una perspectiva socioeducativa. Por ejemplo, Formáriz, Casanovas y Balaguer achacan a esta inseguridad legal un sentimiento de eventualidad y no pertenencia a la sociedad de acogida (2003).

También en el ámbito socioeducativo es pertinente destacar algunas de las consecuencias que a nivel económico, social y personal pueden definir las condiciones de vida y perfilar las dificultades de acomodación material y psicológica de las personas inmigradas en su nueva situación vital:

- El cambio de estatus social en la sociedad de acogida y la pérdida de capital social y cultural: esta variable es bastante relevante porque, aunque muchas

personas inmigrantes gozaban de un nivel medio de vida en sus países de origen, en el país de acogida se sitúan a menudo en las clases socioeconómicas más bajas. A nivel socioeducativo este dato es importante porque el cambio brusco de estatus social (sobre todo si no es esperado) y de capital social y relacional supone efectos psicológicos característicos en muchas de las personas inmigradas (Según Pérez, el fenómeno del desclasamiento implica sentimientos de frustración, humillación e impotencia) (Pérez, 2008).

- La fragmentación familiar indefinida y la movilidad de las personas inmigradas tanto internacional como dentro del territorio: las familias inmigrantes a menudo no pueden financiar el viaje a más de uno o dos miembros de la familia aunque el proyecto migratorio incluya a toda la familia directa, o bien prefieren dejar a los miembros más vulnerables de la familia en su país de origen mientras aseguran una posición económica estable en el país de acogida. Además, condicionantes legales como los relacionados con la reagrupación, pueden suponer largos períodos de separación familiar. Por otro lado, la situación laboral y de vivienda inestable de las personas inmigradas puede suponer una movilidad tanto en el territorio del país de acogida como entre diferentes países que puede incluir a todos los miembros de la familia o no. Esta mayor posibilidad de fragmentación familiar que se da entre las familias inmigradas y la imposibilidad de predecir el tiempo de separación supone también algunos efectos psicológicos a tener en cuenta desde la perspectiva socioeducativa.

Con este análisis, derivado de la literatura pero también de la observación, podemos matizar algunos de los supuestos que preceden la investigación socioeducativa con personas inmigrantes. Por ejemplo, podemos dejar de ver el origen nacional y étnico como un factor definitorio de la condición de persona inmigrada. La relación entre los orígenes nacionales y la inmigración es contingente en el tiempo y no puede servir como base definitoria para el ámbito socioeducativo, aunque los niveles socioeconómicos y formativos de partida de la población inmigrada y la situación política y social en los países de origen sí son explicativos de las condiciones de integración social en el país de acogida.

2.2. La noción de Integración

Aclarado el término “persona inmigrada” desde una perspectiva operativa para el campo socioeducativo, aun queda por entender qué es lo que la política social, la sociología de las migraciones y la intervención socioeducativa entienden cuando hablan de integración de las personas inmigrantes.

Hablar de integración social de los inmigrantes en la sociedad de acogida es, en primer lugar, reconocer el riesgo de exclusión social y cultural que incide en esta población, ya sea de primera generación o no y en segundo lugar, hablar de la gestión del pluralismo cultural y étnico en las sociedades de acogida. La noción de integración ha sido en algunos casos dividida en distintos ámbitos de integración, por ejemplo la integración estructural y la integración cultural (y lingüística) serían las dos dimensiones de la

integración que coincidirían con las dimensiones de exclusión social y cultural. Touraine considera que la integración como entrada en la sociedad de acogida implica las dimensiones nacional, cultural y social (Touraine, 2005).

Nosotros además, hablamos de la integración sociocultural, que tomamos como la plataforma de conocimientos y condiciones que permiten la integración cultural, lingüística y también estructural, puesto que implica un conocimiento pragmático acerca de los mecanismos de movilidad social, además de un conocimiento cultural y lingüístico estratégico. En definitiva, cada uno de estos conceptos es condición de posibilidad de lo que llamamos integración social.

Respecto a los agentes implicados en los procesos de integración, no parece haber en los textos oficiales discusión acerca del postulado de que no solo la población inmigrada sino toda la sociedad de acogida es en igual o en mayor medida responsable de crear las condiciones para la integración de las personas inmigradas. Se afirma que todos los individuos tienen el deber de contribuir al proceso de integración, por tanto, los procesos de integración son bidireccionales. Esto se expresa, por ejemplo, en el primero de los principios básicos comunes para las políticas de integración de inmigrantes en la Unión Europea, cuando dice que “La integración es un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros” (Niesen, J. y Huddleston, T., 2010) y así lo recogen los planteamientos de la Administración estatal haciendo referencia, en el último Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014), al hecho de que “el impulso de los procesos de integración entre personas de origen extranjero y españoles es una responsabilidad de todos, de las administraciones públicas, pero también de la sociedad receptora en su conjunto y de los nuevos ciudadanos.”, (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010). Esta responsabilización mutua de la integración, responde a los planteamientos de gestión del pluralismo cultural que llamamos interculturalistas, a diferencia de otros planteamientos como los asimilacionistas en sus diferentes grados de aculturación, que sitúan el foco de la responsabilidad en el esfuerzo personal de la persona inmigrante por adaptarse a las dinámicas culturales y estructurales de la sociedad de acogida. En este sentido y tal como afirma Cachón, uno de los criterios a tener en cuenta en las políticas de integración es el grado de responsabilidad que se otorga a cada “parte” en los procesos que se asumen necesarios para la integración (2008).

Cabe destacar que los planteamientos asimilacionistas suelen percibir la pluralidad cultural y étnica como un estado anterior a la integración, puesto que supone un ideal cultural de Estado consistente en la homogeneidad. Por otro lado, se identifica el pluralismo cultural con el choque cultural, sobre todo de valores (Juliano, 1993, citado en Garreta, 2003), y de hecho, la noción de conflicto parece estar presente muchas de las políticas de integración revisadas. Ciertamente, las políticas de gestión de la pluralidad étnica y cultural entienden que los procesos de integración, sean concebidos de una u otra forma, pasan por una aceptación de los valores comunes de la sociedad de acogida reflejados en sus derechos fundamentales, pero es discutible que esa aceptación sea concebible en términos culturales más que en términos morales, universalistas, cosa que sería contrario a las posiciones más relativistas. En este sentido, la aceptación de ciertos valores no sería estrictamente un proceso de

integración entendido como un cambio o un aprendizaje cultural, sino como una conciencia moral que tendría que ser aplicada a todas las prácticas “culturales” que le sean contrarias, tanto a prácticas propias de la cultura de origen como a prácticas de la cultura de acogida.

La propia Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su Artículo 2, ter., llamado “Integración de los inmigrantes”, especifica que las Administraciones públicas:

procurarán mediante acciones formativas, el conocimiento y respeto de los valores constitucionales y estatutarios de España, de los valores de la Unión Europea, así como de los derechos humanos, las libertades públicas, la democracia, la tolerancia y la igualdad entre mujeres y hombres, y desarrollarán medidas específicas para favorecer la incorporación al sistema educativo, garantizando en todo caso la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales, y el acceso al empleo como factores esenciales de integración. (Sec. 1., p. 104991).

Para algunos autores, la ausencia de conflicto al nivel estructural o social indicaría una desigualdad en la participación política de los colectivos de personas inmigradas (Solé et al., 2009). En este sentido, las políticas de integración incluyen no solo la relevancia de compartir ciertos valores sino también los procesos de integración estructural y ciudadana.

Las necesidades sociales de la población inmigrada están reconocidas dentro de la Unión Europea y en muchos Estados del bienestar receptores de inmigración. Son tipos de necesidades comunes en la mayoría de los países y más o menos agravadas por el nivel de dedicación y éxito de las políticas sociales al respecto. Por ejemplo, en la Agenda Europea, al referirse a las personas inmigradas se citan como retos sociales el “persistente bajo nivel de empleo de los inmigrantes, especialmente de las mujeres inmigrantes, (...) los elevados niveles de sobrecualificación, o las diferencias en los resultados escolares” remarcando el riesgo de exclusión social a que estos factores conducen (Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones, 2011). En la misma lista de retos aparece “la preocupación pública por la falta de integración de los migrantes”. Esta referencia a la preocupación pública está ligada a las referencias a la “buena convivencia”, a la gestión de un conflicto posible.

El holismo del término integración (Farell, citado en Cachón, 2008), responde a la multitud de dimensiones que abarca la explicación del fenómeno migratorio como hecho social en las sociedades de acogida. Puesto que en virtud de la perspectiva desde la cual se utilice, se suele enfatizar uno u otro aspecto social de la noción de integración, hemos elaborado una propuesta de este concepto desde la perspectiva que nos ocupa, la socioeducativa. Esta propuesta, responde a una voluntad de clarificación de las premisas que guían la interpretación de los datos cualitativos recogidos en este estudio.

Hemos establecido tres ámbitos de desigualdad desde los cuales vemos que se articula la noción de integración como superación de estas desigualdades. Tal y como lo formula el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014), en términos operativos, la integración se entiende como “la consecución de una sociedad inclusiva que garantice la plena participación económica, social, cultural y política de los inmigrantes en condiciones de igualdad de trato e igualdad de oportunidades.”

Creemos que las desigualdades estructurales y de trato (por razones de discriminación cultural o social), las desigualdades jurídicas y las desigualdades socioculturales de partida de la población inmigrante de primera generación, son los tres niveles de desigualdad que explican los demás, la desigualdad a nivel de derechos, de oportunidades y de participación, que implican también la reproducción de las desigualdades en las siguientes generaciones.

En primer lugar, la desigualdad jurídica influye directamente en la imposibilidad de muchas personas inmigrantes de beneficiarse de ciertos servicios básicos que para el resto de españoles constituyen derechos fundamentales, ya sea por irregularidad administrativa o por constar como inmigrante regular no nacionalizado (el acceso a todo el abanico de servicios públicos sanitarios, educativos y de protección social y a los derechos de participación política están restringidos en estos casos). La desigualdad de derechos produce, en todo caso, una desigualdad de oportunidades y genera una discriminación social legalizada. La Política Común de Inmigración y Asilo acordada en el Consejo Europeo de Tampere en 1999 estipula que “la Unión Europea debe garantizar un trato justo a los nacionales de terceros países *que residen legalmente* en el territorio de sus Estados miembros” (Consejo Europeo de Tampere, 1999), de modo que la política europea antidiscriminatoria se limita al grupo de inmigrantes legalizados, incurriendo en una discriminación social que se deriva de una condición legal.

Por otra parte está la desigualdad de trato, consistente en la discriminación, que en el caso de la inmigración puede venir dada por más de un factor ya sea el racial, étnico, religioso, de clase, de género, de edad o muchos de ellos a la vez. La discriminación de trato viene dada tanto en lo jurídico (por la restrictividad de las políticas migratorias) y en las instituciones públicas, como en el ámbito privado -podemos pensar en los procesos de selección cultural en el ámbito laboral por poner un ejemplo (Boverkerk y Breuning-Van Leewen, citado en Solé, 2009). La desigualdad de trato también está ampliamente contemplada entre las directivas europeas y se plasma en las propuestas legales españolas y en las políticas sociales a través de los planes de inclusión. El Consejo de Tampere especifica que fomentar un trato justo a los nacionales de terceros países que residan legalmente en un Estado miembro, implica “fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y a desarrollar medidas contra el racismo y la xenofobia” y las políticas relativas a la igualdad de trato se fundamentan en las directivas 2000/43/CE y en la directiva 2000/78/CE en lo que concierne a la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

Por último, y la que consideramos el punto de mira de la investigación e intervención socioeducativa con personas adultas inmigradas, la desigualdad sociocultural y educativa, se constituye en una serie de lagunas de conocimiento acerca de los mecanismos (lingüísticos, psicosociales, culturales, ambientales, administrativos,

jurídicos, etc.) que rigen en la sociedad de acogida y en una serie de impedimentos para la explotación del capital cultural y formativo de origen. Estos factores suponen una desigualdad de condiciones de partida más o menos independientemente de la situación de discriminación y restricción jurídica en la sociedad de acogida.

En una sociedad cualquiera, rigen unas normas explícitas e implícitas que no suponen ningún tipo de discriminación negativa, sino que son un sistema de funcionamiento propio de un territorio (una lengua, unas dinámicas de comportamiento social, unas expectativas de vida, unos valores y prejuicios, un sistema burocrático, unos tipos de acceso a la información, unas formas de reclutamiento, etc.) y cuyo conocimiento es clave y adquirible si existen los medios socioeducativos apropiados. Hay otros factores que, aunque suponen un funcionamiento sociocultural determinado de la sociedad de acogida, pueden ser gestionados para favorecer su capacidad de inclusión de las personas en desigualdad de conocimiento sociocultural (interculturalidad en las instituciones, habilidades interculturales del funcionariado, esfuerzos para la mediación sociocultural en ciertos espacios sociales clave).

La desigualdad sociocultural y educativa de partida contribuye a su vez a la desigualdad de oportunidades y también a la desigualdad de participación y lo hace en mayor o menor medida dependiendo de los esfuerzos de la sociedad de acogida para aliviar las distancias socioculturales en los ámbitos en los que se puede intervenir. Ofrecer una formación sociocultural a las personas inmigradas y una formación intercultural a las autóctonas que favorezca el conocimiento mutuo sería una de estas formas de intervención.

Es muy interesante el análisis que hace el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014 de las desigualdades producidas por las lagunas de conocimiento sociocultural de la sociedad de acogida:

La integración de las personas inmigrantes en la sociedad receptora va más allá de este marco normativo y formal de derechos y obligaciones y de igualdad de oportunidades, pero éste es un requisito imprescindible para que aquella se produzca. Conlleva la integración de la dimensión jurídica de los derechos y la mejora de las políticas de equidad. Supone interrogarse acerca de las posibilidades reales de que determinados sectores de la población accedan a los bienes sociales, culturales y económicos. Pero también supone preguntarse, aun cuando no aparezcan barreras explícitas, por el contexto donde se ha producido el conocimiento, las habilidades y la capacitación de las personas que permite acceder a una serie de oportunidades y no a otras. (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010, p. 80).

Respecto a los esfuerzos realizables por parte de la sociedad de acogida para mitigar la desigualdad sociocultural, el Plan Estratégico reconoce que “Este proceso bidireccional de acomodación requiere que las instituciones españolas y comunitarias se adapten para acoger a todos los ciudadanos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, y esto último implica la incorporación de pautas interculturales en cada una de las instituciones.” (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010).

En definitiva, los tres focos principales de desigualdad que describimos repercuten en la igualdad de oportunidades entre las personas inmigradas y las personas autóctonas, generando desequilibrios como la incapacidad de movilidad social y de participación ciudadana de las personas inmigradas, dos dimensiones de la exclusión, en presencia de las cuales, el sentimiento de pertenencia a una sociedad es inviable.

2.3. Cultura e integración sociocultural

La noción de “cultura” suele identificarse con definiciones muy generalistas y distanciados según la disciplina de referencia. Aun así, necesitamos al menos definir aspectos que nos permitan afirmar en un solo concepto que existen diferencias en las formas de vida de distintos grupos humanos, con mayor o menor hibridismo. Todos sabemos que en unidades administrativas como el estado español, conviven múltiples sociedades identificadas con ciertas particularidades nacionales y étnicas: vivimos en una sociedad multiétnica y plurinacional y ya vivíamos en ella mucho antes de que nos tocara de cerca el fenómeno de las migraciones internacionales y la globalización.

Eso sí, la pluralidad conocida de antaño ha pasado a ser una pequeña parte del multiculturalismo actual. Es evidente que la gestión de esta multiculturalidad como fenómeno estructural y cultural debe responder a presupuestos diferentes de los que podíamos asumir en las experiencias con las migraciones internas en España por ejemplo, o en la experiencia con minorías étnicas nacionales como la etnia gitana. Las minorías étnicas nacionales, y las migraciones internas, socializadas en España, adquieren conocimiento de los referentes simbólicos y las prácticas culturales mayoritarias por un contacto continuo y de inmersión (en la primera socialización o enculturación), cosa que se diferencia del proceso de segunda socialización a través del cual lo hace la primera generación de inmigración. Esta segunda socialización nos sitúa en la educación de adultos inmigrados, que tienen la particularidad de acarrear todo un proceso de socialización, una experiencia cultural (Ríos y Ruiz, 2006) y por tanto, una inteligencia cultural (Flecha, 2000) que tiene que ser utilizada como punto de partida para una nueva socialización.

En todo caso, hablando de símbolos y prácticas culturales, ya nos hemos adentrado en aquello que entendemos por cultura sin aún definir mínimamente la perspectiva que tomamos respecto de este concepto en este estudio.

Para tomar una perspectiva que sea adecuada para la investigación socioeducativa y más concretamente para esta investigación, nos acogeremos a la noción general de cultura como un conjunto de significados y sentidos (Geertz, 1990) que en el caso de un grupo étnico, son compartidos en un espacio social y constantes en el tiempo (Berger, citado en Garreta, 2003). “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre” (Geertz, 1990).

Cuando hablamos de un grupo étnico como grupo definido culturalmente, estos significados y sentidos (que se plasman en todos los ámbitos que conforman la organización social, el lenguaje, o la institución de la familia, etc.), son usados en un

espacio social compartido y a lo largo del tiempo, adquiridos y aceptados en un proceso de socialización; se identifican como un sistema integrado de prácticas que conforman un modo de vida y por ello conforman parte de la identidad social de un grupo indefinido de personas. En el uso, estos significados se modelan y negocian en base a sus funciones sociales en el contexto sociohistórico. En este sentido, no consideramos la identidad cultural de un grupo desde un punto de vista primordialista – como algo fijo y alejado de otros condicionantes sociales- sino más bien instrumentalista – , en contacto y conformación con las contingencias contextuales.

Puesto que este conjunto de significados constituyen un referente comunitario simbólico (Ramírez en Garreta, 2003), normativo, en un espacio social y físico determinado, creemos relevante en un contexto socioeducativo, preguntarnos qué repercusiones a nivel identitario o personal y social (de comportamiento y acomodación social) puede tener el hecho de perder en gran parte estas referencias simbólicas ordenadoras de la propia conducta en el sí de procesos migratorios. Garreta, parafraseando a Berger opina que *hay que reconstruir o encontrar aquellas estructuras referenciales que eviten la anomia*, (Garreta, 2003). Esto ya constituye un principio normativo que podemos adoptar desde nuestra perspectiva socioeducativa.

Formariz y otros apuntan al hecho de la “escisión identitaria” como consecuencia de este proceso de pérdida de referencias. La escisión identitaria pasaría por una pérdida de referentes territoriales o de la propia ciudadanía (el hecho de sentirse extraño tanto en el país de acogida como en el de procedencia), de roles personales intrafamiliares y de formas de reconocimiento social y laboral (Formariz et al., 2003).

Schuman, distingue el choque cultural y lingüístico y el estrés cultural como tres de las desorientaciones que sufren las personas insertas en otros sistemas culturales (Shuman, 1975 en Ríos y Ruiz, 2006). A nivel lingüístico, esta idea de choque se traduciría en la pérdida de signos y símbolos para desarrollar interacciones sociales ajustadas en la sociedad de acogida (Ríos y Ruiz, 2006). El estrés cultural sería fruto de la escisión identitaria, del desclasamiento y la pérdida del capital relacional que establecía una posición en la estructura social de procedencia.

Además del obligado cambio de posición personal en ámbitos definitorios de la propia identidad y autovaloración como son las redes sociales o la familia y el trabajo, la persona inmigrada se enfrenta a otro impedimento de integración sociocultural en la sociedad de acogida, la discriminación racial y los prejuicios ante las culturas inmigrantes. Según Garreta, la reacción ante estos sentimientos de rechazo contribuye a la formación de una identidad conflictiva (cosa que se sumaría a los factores personales y territoriales de cambio) y al repliegue en la propia cultura (Garreta, 2003, Dittmar, 1983). La exclusión lingüística se suma a estos aspectos hostiles que la persona inmigrante se encuentra en la sociedad de acogida. La exclusión lingüística es, en este sentido, una exclusión sociocultural, puesto que es en las propias situaciones y ambientes sociales donde se pueden aprender las reglas de comunicación -el silenciamiento para Montero es la “nulificación social del otro” (Montero, 2009).

La lengua, la forma de utilizarla, es una marca social (Dittmar, 1983; Ríos y Ruiz, 2006; Navarro, 2009). Hay aspectos de la lengua como la fonética o la gramática (el correcto

orden de las palabras, la utilización variada y ajustada de los tiempos verbales) que son, tal y como dice Dittmar “signos externos de identidad social que, independientemente de la comprensión del sentido de la frase, son objeto de evaluación social” (Dittmar, 1983). Si unimos a este hecho la sensación que tiene a menudo el inmigrante de ser observado por sus marcas externas de raza, religión y cultura (ver 4.1) tenemos que la conformación de la propia identidad como inmigrante, como “el otro” con el que se fijan los autóctonos, se ve reforzada en tantos aspectos como características propias externaliza. Afirmar que la autoidentificación como “otro” tiene la solución en el propio inmigrante, en una especie de trabajo unilateral de asimilación, no sería una posición en ningún caso interculturalista, no estaría planteada desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Según Rojas y Ruiz, el paradigma de la interculturalidad propone la comprensión del otro desde la comunicación, que no implica el abandono de la propia identidad cultural de la persona inmigrada ni la asimilación identitaria con los aspectos culturales ajenos, sino la conciencia cultural como base para la comprensión de la propia cultura y la del otro (Ríos y Ruiz, 2006).

El aislamiento físico y social va acompañado del lingüístico de modo que para la persona inmigrada el español puede devenir un lenguaje especializado, administrativo, propio solamente del espacio público, como dice Maurizio Catani, “desprovisto de connotaciones afectivas” (Catani, 1983). Catani distingue en este sentido entre un “lenguaje de poder” y un “lenguaje afectivo”.

Norbert Dittmar en un estudio sobre el aprendizaje lingüístico de los trabajadores inmigrantes en Alemania durante la llegada masiva de inmigración de primera generación a ese país, hace un resumen del contexto de aprendizaje de la segunda lengua en ese contexto. Según este autor, hay ciertos aspectos constituyentes de la sociedad de acogida que son discordantes con la experiencia vital previa de la persona que migra, como las condiciones laborales, y otros que implican aislamiento y discriminación, cosa que repercute en las posibilidades de integración lingüística y sociocultural.

i) los trabajadores son arrancados de la estructura profesional y social de una zona rural o de una pequeña ciudad para enfrentarse, sin preparación, con las condiciones de producción y existencia reinantes en las grandes ciudades y en la industria, ii) pierden las condiciones sociales que les ofrecen seguridad (redes sociales) sin poder encontrar sustitutivos en el país de inmigración, iii) tropiezan con los prejuicios masivos (...) explicados por la diferencia de socialización, de contexto cultural y por el hecho de que una gran proporción de la población del país de inmigración no entiende las políticas de inmigración y contratación de extranjeros y considera a los inmigrantes como competidores en el mercado de trabajo, abaratadores de la mano de obra, etc., y iv) se encuentran incorporados a procesos de producción que están en gran medida mecanizados y, por consiguiente, son pobres en comunicación. (Dittmar, 1983, p. 188)

Sea como sea, la interacción mutua de la persona inmigrada con la sociedad de acogida es tan necesaria para la movilidad estructural y social del recién llegado como para la resolución de este conflicto identitario y afectivo producto del cambio de condiciones de vida en estos sentidos. La conformación de redes sociales de confianza

son claves para la acomodación identitaria y afectiva en la sociedad de acogida (Formariz et al., 2003), la participación lo es para desarrollar un sentido de la pertenencia (Ríos y Ruiz, 2006) y de la integración positivas, y la adquisición de conocimiento estratégico acerca de la sociedad de acogida (dinámicas informacionales, laborales, urbanas, sociales, etc.) es necesario para la satisfacción de las necesidades económicas y sociales y como condición de posibilidad de la movilidad social.

Precisamente Carlota Solé (1981 en Garreta, 2003) opina que la integración sociocultural es posible por la aceptación por parte del inmigrante de elementos culturales, símbolos e instituciones y que es deseable en la medida en que esa aceptación posibilita la entrada en las dinámicas de selección laboral y de la vida social y cultural de las regiones y ciudades de acogida.

Para Solé, las condiciones y aspectos a aceptar serían i) las del trabajo industrial en la sociedad de acogida, ii) las de la vida urbana en la sociedad de acogida iii) las instituciones sociales y políticas y iv) las normas, costumbres, valores y lengua de la sociedad de acogida. (Solé, 1981 en Garreta, 2003).

Ahora bien, nuestro objetivo en este caso, como educadores y sociólogos, es también definir qué elementos culturales, qué símbolos e instituciones deben conocerse para la entrada en las dinámicas de selección laboral y de la vida social y cultural de la sociedad de acogida. También nos preguntamos en base a qué necesidades personales, materiales y socioculturales de las personas inmigrantes podemos definir estos elementos estratégicos básicos y de qué forma podemos conseguir que sean conocidos en base al diálogo y al respeto mutuo y no a la imposición, a partir de la educación de adultos y en el contexto del aula de segunda lengua.

2.4. Aspectos de la integración sociocultural y relevancia en la clase de lengua

Lo que llamamos *competencia comunicativa* deriva de una visión de la lengua más extensa que la tradicional (que la concibe solo como un conjunto de elementos morfosintácticos sin entrar en consideraciones sociales) (ver apartado 2.5). La particularidad de la competencia comunicativa es, entre otras, la consideración de aspectos contextuales al lenguaje, que derivan hacia su uso (Galindo, 2005) y la relevancia que su aprendizaje suscita en la efectividad de la interacción comunicativa.

El enfoque comunicativo ha derivado en distintas subcompetencias que conformarían la competencia comunicativa de la mano de Canale y Swain (1980, citado en Galindo 2005) de las cuales destacamos la sociolingüística, que implicaría la habilidad de adecuación de las formas de comunicación y los significados al contexto social en que se habla.

La competencia sociocultural sociocultural aparece vinculada a la competencia sociolingüística, y contempla el aprendizaje de la lengua a partir de las necesidades de adaptar toda una serie de comportamientos sociales y culturales unidos a comportamientos lingüísticos e incluye “conocimientos sobre la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes,

las convenciones y el lenguaje corporal” (Navarro, 2009), lo que implica actuar como miembro de la sociedad en la que el alumno de segunda lengua se halla inmerso.

A su vez, la competencia sociocultural se asocia con una serie de habilidades interculturales por parte del hablante que le permiten lidiar con los posibles malentendidos socioculturales derivados de un uso de la lengua desprovisto de un conocimiento exhaustivo de estos elementos culturales discordantes (Navarro, 2009). Las habilidades interculturales o la comunicación intercultural implican una conciencia cultural.

Las preguntas a resolver son: si hay un modo que apoye la adquisición de conciencia cultural para aceptar y comprender las analogías y divergencias en los dos patrones socioculturales con que convive el alumno; si hay formas de hacer que el alumno tenga más habilidades de comunicación interpersonal en la sociedad de acogida gracias a la participación en el ámbito dirigido de la clase (que emula el componente sociolingüístico de la comunicación real); y si en la clase se pueden ofrecer patrones de conocimiento de aspectos estratégicos (para la integración estructural) de la sociedad de acogida que están cargados socioculturalmente. Algunos autores creen que es necesario que las competencias socioculturales (sociolingüísticas) que implica el uso del lenguaje puedan mostrarse formalmente en una clase de lengua (Ríos y Ruiz, 2006) y nosotros analizamos aquí estas posibilidades de conocimiento sociocultural que debe ofrecer la clase de segunda lengua.

Cada una de estas tres preguntas que son a la vez tres objetivos de análisis, suponen tener en cuenta el aspecto sociocultural como eje del proyecto formativo, contando con un método de aprendizaje de la lengua, el comunicativo, y con un conocimiento de los alumnos, su heterogeneidad y sus necesidades de partida.

Aurelio Ríos habla de la competencia comunicativa intercultural como un proceso de concienciación cultural discursiva y lingüística. Según Ríos, los “contextos discursivos” condicionan el discurso, entendido básicamente como un reflejo de la organización social (sociedades colectivistas versus sociedades individualistas y relaciones endogrupo y exogrupo) y de la ideología (valores, creencias, visión del mundo, etc.) propia de un marco cultural determinado. Tomar conciencia del tipo de comportamiento social que este discurso de procedencia implica, y de las analogías y diferencias respecto a las repercusiones sociales en el discurso del país de acogida es la base para el ajuste conductual en la sociedad de acogida. Por tanto, el objetivo no es tanto un aprendizaje de contenidos socioculturales implicados en el discurso como una toma de conciencia acerca de esos contenidos para comprender al “otro” y de la posibilidad de elegir actuar en función de unos u otros según los aspectos a preservar (por ejemplo valores, creencias, etc.) y a modificar en el ámbito público.

Para la adquisición de la competencia comunicativa, Ríos destaca la necesidad de: i) centrar la enseñanza en el alumno, ii) la adquisición de la lengua desde sus condiciones de uso (pertenencia sociolingüística), iii) el incremento de la subcompetencia sociocultural (Ríos y Ruiz, 2006).

Respecto a la competencia intercultural, Ríos resume los tres niveles de esta competencia donde el transculturalismo sería el estado deseable: el monocultural

implica la imposibilidad de comportamiento ajustado en encuentros de intersección cultural, el intercultural implica la capacidad de reconocer las diferencias culturales y el nivel transcultural es el estado de equilibrio entre las convicciones culturales de las dos sociedades de pertenencia que permiten a la vez actuar ajustadamente en cada contexto y en función de las propias decisiones (Ríos y Ruiz, 2006).

Lourdes Miquel habla de competencias discursiva y sociocultural como bases de la competencia comunicativa. Algunos de los aspectos metodológicos de la clase de lengua que propone como claves son: las entradas de lengua (input), que son seleccionadas en base a la verosimilitud de la lengua meta (el código no formal hablado en la mayoría de situaciones en la sociedad de acogida) y trabajados a partir del criterio de la significatividad. Luego, apunta Miquel a la “conceptualización de la lengua desde una perspectiva discursiva, del uso y cognitiva” que vincule el trabajo de organización del aprendizaje sobre el input fundamentándose en la base cognitiva que los alumnos ya poseen a raíz del conocimiento de su lengua materna. La práctica de la comunicación como generación de discursos con sentido, la práctica formal de la lengua y las actividades para “sacar a la superficie los componentes socioculturales básicos para actuar comunicativamente” como miembros de la sociedad de acogida así como la evaluación, son otros aspectos básicos para la adquisición de esas competencias discursiva y sociocultural (Miquel, 2005).

Como hemos visto, enfrentarse al diseño adecuado de métodos y estrategias de aprendizaje dentro del paradigma comunicativo, obliga a tener en cuenta todas las características experienciales y cognitivas del alumno para poder integrarlas en los procesos de aprendizaje en la clase.

Prescindir de esta perspectiva centrada en el alumno supondría dejar despojado de las habilidades de aprendizaje conocidas, del conjunto de conocimientos culturales adquiridos que son su conocimiento de referencia y la valoración de los cuales es condición necesaria para su propia autovaloración (Miquel, 2005; Elboj, 2002). Además, no dar relevancia a toda esta base experiencial (inteligencia cristalizada¹) implicaría un desaprovechamiento de conocimiento inferencial. Algunos autores hablan de la inteligencia cultural como fuente de referencias culturales aprovechable en la construcción del conocimiento dentro del aula (Flecha, 2002). Villalba y Hernández, explicando las estrategias de facilitación de la comprensión textual dice: “En la lectura, los conocimientos previos sobre el tema, sobre el mundo y sobre los procedimientos implicados desempeñan un importante papel como predictores de nuevas informaciones, como ayuda para la resolución de inferencias y, en general, para la reconstrucción del entramado textual.” (Villalba y Hernández, 2010). La integración del bagaje experiencial y cultural en los contenidos y métodos comunicativos en la clase es una de las bases de la interculturalidad, es decir, de la posibilidad de presentación de todas las tradiciones culturales presentes en el aula en planos de igualdad para la consecución de la conciencia cultural.

¹ La inteligencia cristalizada es una herramienta para gestionar problemas cambiantes en la vida cotidiana porque se basa en las relaciones inferenciales entre conocimientos experienciales, por ello es un tipo de inteligencia que crece durante toda la vida a diferencia de la inteligencia fluida que corresponde en mayor medida con patrones biológicos. (Cattell, 1971, en Elboj et al., 2002).

En definitiva, la literatura sobre la enseñanza de segundas lenguas ha ido derivando los objetivos en la línea de la competencia comunicativa como competencia sociolingüística (y sociocultural para algunos) además de como competencia gramatical y discursiva (como ajuste de la forma y el sentido en el uso del lenguaje) (Galindo, 2005). La consideración de “lo social” en el aprendizaje de la lengua se ha desarrollado en vistas al multilingüismo reinante en nuestras sociedades pluriétnicas y globalizadas como aspecto decisivo de la función comunicativa de la lengua.

En nuestro estudio, tomamos el espacio del aula de aprendizaje comunicativo de la lengua como punto de partida para la integración sociocultural, para adquirir las competencias comunicativa e intercultural y como base para la integración estructural en la sociedad de acogida. Consideramos que es un espacio propicio y necesario para este tipo de integración, para la reducción de estos efectos de desorientación cultural y para la mejora de la capacidad de gestión de los aspectos culturales y sociales en la comunidad de acogida, por tanto también, como estrategia vital. Como decíamos, la posibilidad de interacción ajustada con las personas autóctonas de la sociedad de acogida es condición de posibilidad del establecimiento de redes de apoyo social y afectivo, que como veremos no es un tema menor en el discurso de las personas inmigrantes. Pero la utilización óptima de la lengua a nivel comunicativo (pragmático, sociolingüístico) es también, según Norbert Dittmar, la base para ejercer y reclamar derechos y moverse administrativa y laboralmente en la sociedad de acogida (en lo que en este trabajo llamamos integración estructural).

(...) los trabajadores extranjeros que ignoran prácticamente el segundo idioma, no poseen las técnicas verbales de argumentación (para afirmar sus derechos), de anidación de contactos (para articular sus necesidades particulares), de expresión de sentimientos (para comunicar el pesar, el interés, la alegría, aunque también el descontento), técnicas que son necesarias para dominar la situación social e individual. (...) lo que les falta es el instrumento lingüístico elemental para una comunicación realmente viva: comunicación que es la condición no sólo para establecer contacto con alguien sino para mantenerlo. (Dittmar, 1983, p. 194)

Parece que estas habilidades son la base de la integración a cualquier ámbito, excepto en el jurídico que depende de instancias políticas, porque comportan el principio de la interacción en igualdad de condiciones.

No obstante, lo que se quiere aquí es tratar de contribuir a la mejora de la posición social y afectiva de la persona inmigrante desde su propia perspectiva y desde la acción educativa con ella, no con la sociedad de acogida y tratar de establecer una “lengua ideal” de comunicación como fin sociocultural.

Además, según Catani, un trabajo socioeducativo con los trabajadores extranjeros y sus familias no solo no puede limitarse a lo lingüístico, prescindiendo de tomar en cuenta las condiciones y experiencias vitales de los actores, sino que debe hacerlo si pretende ofrecerse como una herramienta de apoyo el proyecto de vida en el país de acogida de esas personas.

(los) trabajadores extranjeros, con sus familias, han vivido en el pasado y están viviendo sus proyectos futuros (éxitos y fracasos) en el sistema real del país de

producción y residencia. Sus problemas fundamentales no son los de formación, lingüística o de otro tipo, sino situaciones existenciales en las que los programas de formación no hacen mella. (...) está claro que este aspecto de las cosas escapa totalmente al ámbito de la educación. (Catani, 1983, p. 285).

2.5. La metodología comunicativa y el aspecto sociocultural en la enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua

Actualmente, el paradigma de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua es el comunicativo. A nivel teórico, este paradigma se construye en contraposición a un modelo más tradicional de enseñanza. Cada modelo implica una concepción integral de la lengua distinta, y esto implica distintas concepciones metodológicas en su enseñanza. En el paradigma tradicional, la lengua son un conjunto de estructuras (morfosintácticas) y por tanto es susceptible de ser simplificada en fragmentos que se pueden ordenar de menor a mayor dificultad. En el paradigma comunicativo, la lengua se concibe como una totalidad de funciones comunicativas que se adquieren en función de las necesidades de interacción con el espacio comunicativo contextual al propio alumno. La diferencia en la metodología se hace patente inmediatamente: mientras el paradigma lingüístico estructural simplifica la lengua en unidades memorizables que concibe como técnica previa a la comunicación, el comunicativo distingue fases comunicativas que requieren de estructuras gramaticales que son aprendidas en función de los objetivos funcionales de cada fase. El debate teórico entre los dos paradigmas es mucho más rico que este resumen que presentamos aquí, pero lo que es más relevante ahora es indagar sobre qué hace que el paradigma comunicativo sea una base teórica y técnica apropiada para el desarrollo de la función integradora de la lengua.² De hecho, la investigación más reciente parece dar cada vez más énfasis en el aprendizaje de la lengua como proceso social (teorías socioculturales), (Nunan, 2011).

La primera característica de la metodología comunicativa que la hace especialmente interesante para nuestro objetivo, es la valoración que el interés y necesidad del alumno tienen para el diseño de las clases. Puesto que las necesidades comunicativas son diferentes para cada grupo de aprendices, los contenidos comunicativos de la clase de lengua lo serán en la misma medida. Esto implica que el aprendizaje lingüístico responde a una motivación intrínseca (a una visión instrumental de la lengua). Es evidente que las necesidades lingüísticas de los alumnos recientemente inmigrados están muy determinadas por sus contextos sociales y vitales (Ríos y Ruiz, 2006). No solo eso, las necesidades de aprendizaje de toda una estructura sociocultural nos obligan a descartar una metodología que no se pueda adaptar a nivel de contenidos con cada "vacío" sociocultural observado por el profesor o profesora. La adquisición de estructuras formales de la lengua desvinculadas de las situaciones y contextos comunicativos no da lugar a actividades que faciliten un conocimiento pragmático y

² La función integradora es junto con la referencial y la expresiva una de las tres funciones descritas por Smith (1972, en Villalba y Fernández, 2010). Según Villalba y Fernández este es el término que indica el dominio de la lengua en el aspecto social, que identifica al hablante como miembro de el grupo social mayoritario (Villalba y Fernández, 2010, 166-168).

sociolingüístico ligado a la comunicación y por tanto, tampoco ofrece un espacio formativo donde el conocimiento intercultural sea relevante.

Otra característica de esta metodología es el aspecto procesual del aprendizaje. Puesto que la metodología comunicativa se basa en la función de la lengua, se tienden a equiparar los procesos de adquisición del lenguaje con los resultados de la adquisición, se aprende a comunicar comunicando (aprendizaje experiencial) (Nunan, 2011). Este punto justifica la adecuación del método al propósito sociocultural de manera muy parecida al anterior. Como apuntábamos en el anterior apartado, la situación social del alumno recién inmigrado implica ciertas necesidades estructurales básicas que solventar en los primeros meses de su llegada que no permiten un aprendizaje según modelos cognitivos occidentales (Swetland, 1983). Según Swetland la organización del conocimiento por inferencias de lo abstracto a lo particular supone un proceso impropio en la educación de adultos porque es un proceso poco funcional, muy lento y basado en patrones cognitivos entnocéntricos.

Es interesante aquí perfilar un poco más este concepto cognitivo que se relaciona con el propio bagaje cultural y formativo del alumno.

Según Swetland, hay entre los alumnos inmigrados distintos mundos cognoscitivos y modelos de aprendizaje adquiridos, que son tan válidos como los “occidentales”, pero que no son reconocidos en los contextos formativos en las sociedades de acogida. Algo parecido defiende Catani al relacionar las formas de aprendizaje de la lengua con la sociolingüística, es decir con los modelos de sociedad y comportamiento adquiridos en la primera socialización. Según Catani, la socialización de las personas inmigradas en una lengua que refleja unos modelos de sociedad esencialmente distintos de los de la sociedad de acogida hacen que la enseñanza de la lengua de acogida mediante métodos propios de esta sociedad pueda resultar demasiado extraño para la persona inmigrada (Catani, 1983). Los modelos occidentales, afirma Swetland, tienden a establecer metodologías de aprendizaje que van de lo más general, lo abstracto, a lo particular. En opinión de la autora, este método puede resultar válido cuando nos enfrentamos a un proceso de formación a largo plazo, como la formación primaria y secundaria que siguen los niños, pero en el caso de los adultos inmigrados que asisten a las clases de idioma, socializados a niveles muy desiguales, no podemos asumir la comprensión uniforme de este tipo de metodologías, -si bien sí podríamos asumirlo en los alumnos que han sido escolarizados largo tiempo en las escuelas de inspiración metodológica occidental. El hecho de que el inmigrante adulto se encuentre inmerso en un marco cognoscitivo muy diferente al propio, puede suponer una sensación de incapacidad para el aprendizaje cuando en realidad lo que falta es un conocimiento y reconocimiento de los modelos cognoscitivos de sus alumnos por parte del profesorado (Garreta, 2003, Elboj et al., 2002).

Por último, la metodología comunicativa promueve un aprendizaje de la lengua desde el propio análisis del alumno. No ofrece un análisis de la lengua sino una lengua en su uso y una serie de estrategias para el aprendizaje gramatical, léxico y morfosintáctico en su uso dentro de la lengua. La noción de uso como fuente del análisis del sentido en una proposición es explotada por Wittgenstein y los filósofos del lenguaje cotidiano a mediados del S. XX. El uso del lenguaje lo sitúa en su sentido proposicional, que es

socialmente compartido (intersubjetividad). Las teorías comunicativas sobre la enseñanza de la segunda lengua comprenden que si el sentido se deduce del uso de las palabras en proposiciones, el aprendizaje del sentido se deberá al contacto continuado con el lenguaje vivo y al análisis de los usos y sus repercusiones en el sentido a partir de las estrategias relacionales. En definitiva, es la propia práctica del lenguaje, asociada motivacionalmente a los intereses instrumentales del alumnado, la que puede ofrecer un espacio afectivamente apropiado y coherente metodológicamente para el reconocimiento y análisis de los aspectos socioculturales asociados a las prácticas lingüísticas de una sociedad de acogida desconocida y en la que se anda inevitablemente inmerso.

3. Metodología y preguntas de investigación

El fin de todo análisis es lograr una mayor comprensión de la realidad analizada, sobre la cual podría llegarse a elaborar algún tipo de modelo conceptual explicativo (Gil, 1994).

En este proceso de investigación debíamos, definir la “realidad” analizada para establecer los marcos dentro de los que queríamos movernos, y también debíamos tratar de establecer qué entendíamos por “modelo explicativo”, qué tipo de información relacionada supone una explicación en nuestro contexto de trabajo socioeducativo.

La realidad a analizar, estaba, en muchos sentidos, definida des del inicio, puesto que nos centrábamos en un grupo de alumnos y alumnas asistentes a las clases que impartíamos. El mismo campo caracterizaba la “realidad” en muchos aspectos.

3.1. El campo de investigación y la muestra

Esta Investigación versa sobre algunos de los sujetos que participaron como alumnos en una serie de clases de español como segunda lengua. Las clases, que eran impartidas por la propia investigadora, eran ofrecidas por la O.N.G. ACCEM en su sede de Gijón, en Asturias. ACCEM ofrece distintos servicios de acogida, acompañamiento y formación a sus usuarios, todos ellos personas inmigradas comunitarias o no y solicitantes de protección internacional. De entre los servicios de formación de la sede de ACCEM en Gijón, se ofrecían las clases de alfabetización y español como segunda lengua, así como clases de compensación educativa para los alumnos de primaria y secundaria, talleres culturales y socioeducativos y formación para la búsqueda de empleo. La oferta era gratuita y su acceso iba en función de las plazas disponibles y de los criterios de priorización que estableciera la propia organización. Los usuarios de los talleres de formación para la búsqueda de empleo solían tener un mínimo nivel de español, de modo que en muchos casos ya habían pasado por las clases de español en la propia organización u otras instituciones o bien asistían a la vez a las dos ofertas formativas (lingüística y ocupacional).

Puesto que había dos grupos de español como segunda lengua para cada nivel (inicial y medio), especificaremos que nuestros grupos tuvieron una duración de 15 sesiones desarrolladas desde el día 28 de febrero de 2012 hasta el 26 de Abril de ese mismo año los martes y los jueves. Las clases tenían una duración de una hora, y empezaban a las 10 a.m. y a las 11 a.m. Teníamos dos niveles, el grupo inicial (10 a.m.) se ofrecía a los alumnos que no sabían nada de español o bien sabían lo mínimo para llevar a cabo tareas comunicativas relacionadas con necesidades sociales y domésticas sin tener muchos o ningún conocimiento gramatical o morfológico, y el grupo medio (11 a.m.), que estaba constituido en su mayoría por alumnado con una capacidad comunicativa suficiente como para desarrollar un tema personal o de la vida cotidiana en una conversación informal.

Puesto que en la Organización habían optado por un sistema de matrícula abierta, se fueron inscribiendo algunos alumnos nuevos a lo largo de las sesiones, aunque a algunos no llegaban a asistir las clases o bien venían un solo día. Empezamos las clases con 8 inscripciones en el grupo inicial y 12 en el grupo medio. Teniendo en cuenta la fluctuación de la asistencia, en las sesiones solíamos ser entre 5 y 12 alumnos y alumnas.

En la relación de sujetos del grupo medio que hicimos al inicio de la recogida de datos (ver Anexo 1, B.) hay dos de sujetos (L y J) que nunca aparecieron por las clases ni participaron en Grupos Focales, de modo que no los tomamos en consideración como sujetos de este estudio y otros dos sujetos (K y Q) que se inscribieron más tarde y vinieron a más de una clase, de modo que aparecen en los Diarios de Campo y por ello los consideramos parte de nuestra muestra de sujetos. Las seis alumnas y el alumno del grupo inicial (T, S, M, O, P, R, U) así como la alumna del grupo de alfabetización (N) que participaron en alguno o los dos Grupos Focales, también son considerados sujetos de este estudio (ver Anexo 1, A.). En total tenemos una muestra de 19 sujetos.

Como vemos, los criterios para definir la muestra responden al hecho de que los sujetos del estudio son alumnos y alumnas que han sido objeto o de observaciones en los Diarios de Campo o han sido sujetos participantes en los Grupos Focales. Hemos decidido no incluir a otros sujetos que asistieron a una sola clase si no aparecen explícitamente nombrados en alguno de los Diarios de Campo, y tampoco hemos incluido a los alumnos participantes en otras actividades formativas realizadas a parte de las clases de español porque no forman parte de nuestra observación narrada en los Diarios de Campo. En el apartado 3.2 aparece especificado el tipo de información que cada técnica aportó a ésta investigación.

Algunos de los rasgos del campo de investigación más relevantes para el estudio son estos:

- Se trataba de un contexto general formativo y no de ninguna otra índole.
- Se trataba de una muestra de personas en niveles de formación lingüística muy inicial, cosa que, en cierto modo, estaba determinado por el tiempo de residencia en España y/o el nivel de lengua que los sujetos habían adquirido durante ese tiempo. En cualquier caso, no se trataba de personas inmigradas que se pudieran considerar altamente integradas a nivel lingüístico.

- La muestra no incluía personas inmigradas de Latinoamérica, precisamente por el componente de formación lingüística de las clases.
- La investigadora era parte activa de la situación de interacción entre ella y el alumnado además de una observadora.

Por otro lado, era nuestra tarea delimitar *esa realidad* situacional, en *otras realidades* internas a ella. Poner énfasis en una dimensión u otra de la situación de partida tenía que venir determinado por el objetivo de nuestra investigación.

Aun teniendo claro el orden metodológico preferible en nuestra investigación, en seguida pudimos darnos cuenta de que, para delimitar la realidad que se nos presentaba, debíamos conocerla en su generalidad, debíamos familiarizarnos con lo que teníamos delante para poder discriminar qué era más relevante, qué era más informativo de lo que percibíamos, y sobre todo, para entender los futuros datos, esos que deberían apuntar a unas realidades más concretadas.

Dada la falta de familiarización de la investigadora respecto al fenómeno, iniciamos una recogida de datos centrada en unas preguntas de investigación muy generales acerca de la relación entre la integración sociocultural de las personas inmigrantes con niveles bajos y medios de lengua española y la educación del español como segunda lengua. Focalizamos ahí la atención para acotar las observaciones en la situación socioeducativa general que caracterizaba el campo y definía contextualmente a todos los sujetos de la investigación y a la investigadora misma.

El hecho de no esperar a tener unas líneas de investigación ya completamente definidas antes de empezar la recogida de datos se debió a que en primer lugar, la posibilidad de permanencia en el campo no era muy extensa, de apenas dos meses y medio, de modo que se veía necesaria una recogida exhaustiva ya desde los inicios de la entrada en el campo. En segundo lugar, creímos que la recogida inicial podía servir como ejercicio para la propia investigadora en lo que se refiere a la clarificación de conceptos y el establecimiento de prioridades, así como de base para la emergencia de nuevas preguntas de investigación.

Características de la muestra y análisis del perfil de alumnado

Acerca del perfil de los inscritos en las clases podemos afirmar que la clase de nivel inicial estaba muy feminizada, fenómeno que se rompió al incorporarse P más adelante. En todo caso, P fue el único chico de las clases de este grupo a excepción de otro chico que solo asistió a una sesión. Como dato a tener en cuenta, la gran mayoría de las alumnas de nivel inicial tenían niveles bajos de escolarización. Si observamos las tablas de datos de O, T, S, M, R y U, (ver Anexo 1, A.) veremos que U, S y M afirman poseer un nivel de estudios de primaria, mientras que O, T y R tienen estudios secundarios. Por su parte, N, la alumna que asiste a las clases de alfabetización, afirma tener estudios primarios. P, tenía estudios secundarios igual que la mayoría de los alumnos del grupo medio (6 alumnos tenían estudios secundarios y dos superiores

frente a 1 alumno con estudios primarios y 2 sin estudios) que en general coincide con un nivel de escolarización general mayor. Los niveles educativos declarados entran a veces en contradicción con el rendimiento en las clases. Por ejemplo, si bien M y T eran las dos alumnas que más rendían en el grupo inicial, R tenía bastantes problemas de comprensión, aunque cabe resaltar que R residía en España desde hacía solo 7 meses mientras que M y T llevaban ya dos años en el país. U y O tenían el francés como lengua materna, cosa que les facilitaba el aprendizaje enormemente. Aunque las dos llevaban solo 4 meses en España, U ya se comunicaban con cierta soltura (en el caso de U ya empezó las clases con conocimiento de algunas palabras), y O, que empezó a asistir a las clases una semana antes de que acabaran y no había recibido ninguna formación lingüística anterior, ya identificaba algunas palabras parecidas al francés. Observamos que en todos los casos en que los alumnos tenían un buen nivel comunicativo de francés, había una especial rapidez en el aprendizaje del español. F y E se sumaban a ese grupo de alumnos que utilizaban el francés como referencia para el aprendizaje del español y C, que es de procedencia rumana, también tenía esta ventaja respecto al aprendizaje del español. Observamos que el nivel de estudios podía relacionarse en algunos casos con la capacidad de adaptación y comprensión a las dinámicas de trabajo de las clases, aunque la referencia al idioma materno como guía para establecer analogías pareció que era mucho más útil a nivel de fluidez comunicativa.

A nivel laboral, destaca la predominancia de amas de casa y empleadas de servicio doméstico en el grupo inicial: 2 alumnas de este grupo, S y T, declararon ser amas de casa tanto en su país de origen como en España y R, M y N declararon que no trabajaban en su país de origen, si bien las tres tienen hijos y es de suponer que no han considerado el ser ama de casa como un “trabajo” tal y como se denominaba en la hoja de datos. U y O, ambas de Congo, declararon trabajar como “comerciante” en su país de origen. Esto contrasta con los alumnos del grupo medio, tanto para las dos mujeres (C y D) como para los hombres. En este grupo todos los hombres tenían trabajos manuales (mecánica, carpintería, albañilería y cocina) y las dos mujeres, trabajos relacionados con el cuidado (C como “asistente médica”) o con las relaciones públicas y el diseño (D era diseñadora floral y organizadora de bodas en su país de procedencia).

También destaca la aparente contradicción entre el tiempo de estancia en España y el nivel de español logrado. En el grupo inicial, de los 7 alumnos y alumnas que participaron en este estudio, 4 estaban en España desde hacía entre 4 meses y un año y 3 desde hacía como mínimo 2 años. N, la alumna de alfabetización, hacía ya 4 años que residía en España. De los alumnos de nivel medio que constituyen sujetos de este estudio, 5 llevaban de 5 meses a un año en España y 3 algo más de un año, mientras que uno llevaba casi dos años y otros 3 más de 6. Si tomamos los 8 alumnos de menor nivel de español (incluyendo a N) y los 13 de nivel medio, veremos que la mitad de los alumnos con bajo nivel de español (4 respecto a 8) estaban en España desde hacía menos de un año. La proporción se mantiene intacta en la clase con alumnos de más nivel aunque pareciera que tendría que haber menos proporción de alumnos con estancias en España de un año o menos en este otro grupo. Casi la mitad de los alumnos del grupo de nivel medio (5 respecto a 11) también residían en España desde

hacía menos de un año o un año. Estos datos no son muy comparables a simple vista porque los tamaños de los grupos son muy reducidos, pero baste concretar que, a lo largo de nuestras observaciones, nos dimos cuenta de que había una patente feminización de los grupos de español asociados con un menor nivel académico (alfabetización y grupo inicial) y que este menor nivel no se correspondía con una diferencia en el tiempo de residencia en España respecto al mayor nivel del grupo medio de español. Si, en cambio, tomamos la mediana de tiempo en España para los sujetos del grupo inicial (que recordamos no son todos los inscritos sino los tomados como sujetos del estudio) y los del medio, apreciamos que globalmente, el grupo medio tiene más tiempo en España que el inicial (2 años y medio frente a 1 año y 4 meses de media para el grupo inicial). Esto se podría deber a un fenómeno de “fossilización” del nivel de lengua, que se da muy a menudo entre los alumnos de segunda lengua (ver 4.2). Los alumnos con más de dos años en España solían estar todos en el grupo medio (excepto en el caso de N que se estaba alfabetizando y es un proceso más lento). La razón de que pudiera haber en el grupo medio tres alumnos que tenían 6, 8 y 9 años de residencia en España responde al hecho de que en alumnos trabajadores a menudo los niveles de fluidez comunicativa distan mucho del nivel global de lengua (es decir del nivel en otros aspectos de la lengua) puesto que no suelen asistir regularmente a clases de idioma sino que aprenden en entornos “no dirigidos”, a partir de la interacción con personas autóctonas y otras personas inmigradas. Según Dittmar, cuando el dominio del segundo idioma ha alcanzado un nivel apto para el uso comunicativo, este nivel se estabiliza y se fossiliza, solo pudiendo mejorarse mediante metodologías más dirigidas (Dittmar, 1983).

También se puede establecer una diferencia de género entre los alumnos que afirmaban tener familia en España y los que afirmaron no tenerla. En total, solo un tercio, 3 de los 9 hombres de la muestra, afirmaron tener familia en España frente al 90% de las mujeres que afirmaron tenerla (9 de las 10 mujeres lo afirmaron). De los 8 sujetos que afirmaron no tener familia en España 6 procedían del África subsahariana, uno de Argelia y otro de Paquistán. Además, los sujetos que afirmaban tener familia en España solían ser mayores que los que afirmaron no tenerla, con una mediana de aproximadamente 41,6 años para los primeros frente a una de aproximadamente 26 para los segundos. La excepción en este sentido la constituía D, que teniendo 27 años había venido a España a raíz de las migraciones anteriores de parte de su familia hacia este país.

Por último, solo una de las mujeres, D, afirmó residir en España de forma irregular mientras que solo 3 de los 9 hombres lo afirmaron. Con respecto a la situación laboral, no podemos estar seguros de que Q trabajara o no en el momento en que cubrió su hoja de datos por la indefinición de su respuesta y en la información que nos facilitó ACCEM no constaba que ningún otro alumno trabajara, si bien este dato no es muy fiable puesto que es probable que algunos sujetos tuvieran alguna fuente de ingresos irregular sin que lo consideraran un trabajo.

3.2. Preguntas de investigación

Presentamos seguidamente las preguntas de investigación iniciales y que guiaron la recogida en los Diarios de Campo.

A nivel general, establecimos la siguiente pregunta de investigación:

- ¿cómo puede la clase de segunda lengua ser una herramienta para la integración sociocultural de las personas inmigrantes?

A nivel específico, consideramos que la pregunta general de investigación podía reflejarse en ciertos aspectos observables, que definimos en las siguientes preguntas:

- ¿qué podemos entender como herramienta para la integración sociocultural de personas inmigradas en nuestras clases partiendo de las necesidades socioeducativas de nuestro grupo?
- ¿en qué contribuye la clase de segunda lengua para transmitir este conjunto de habilidades socioeducativas necesarias para la integración?

3.3. Técnicas de recogida de datos cualitativos

Para recoger datos en este sentido, empezamos a llevar a cabo las Observaciones de Campo durante las clases. Esta recogida se plasmó en una serie de Diarios de Campo (ver Anexo 2.).

Una de las conclusiones a las que permitió llegar esta recogida cualitativa inicial (los Diarios de Campo) fue que, aunque las preguntas de investigación que la conducían podían asociarse con un modelo de investigación mixta, cualitativa y cuantitativa, las características específicas de los sujetos de la muestra no permitían un diseño de este tipo. Tuvimos que descartar algunas herramientas cuantitativas que hubieran podido ser válidas en otros contextos, como el cuestionario cerrado, abierto o combinado, porque el nivel lingüístico y sociocultural general y en algunos casos el nivel formativo de los sujetos no permitía dar validez a las posibles respuestas, al menos no de una forma generalizable. En una nota metodológica de 1/3 la investigadora afirma: *Visto el nivel de comprensión lectora tan desigual y relativamente bajo que tienen la mayoría de los alumnos, descarto pasar ningún cuestionario de control para hacer una evaluación inicial de ciertas habilidades idiomáticas, no sería válido porque no podría fiarme de que realmente entendieran el mecanismo de una escala cerrada y el significado de las preguntas. Me llevaría mucho tiempo explicarlo en la clase y no podría estar segura de la validez de las respuestas.*

Más tarde, al pasar un cuestionario de evaluación de una sesión-taller y otro de evaluación de las clases con un sencillo método de cruces, sin escalas y con una pregunta abierta optativa, confirmamos la escasa validez que se podía otorgar a las respuestas y la imposibilidad de redactar respuestas a preguntas abiertas por parte de la gran mayoría de alumnos y alumnas.

La propia recogida inicial de datos Diarios de Campo, se extendió a lo largo de las clases de español como segunda lengua en un grupo determinado (el nivel medio) y la pudimos complementar con las observaciones que hizo la investigadora con los demás grupos en calidad de profesora. Además, durante las clases, salieron temas que trascendían el aspecto formativo del contexto, que llegaban hasta el plano personal y la experiencia migratoria de algunos alumnos y alumnas. Este nuevo aspecto, el personal y experiencial de los alumnos, se reveló fundamental para la investigación porque estaba directamente relacionado con la variabilidad de las necesidades y las condiciones socioculturales de partida de los alumnos. Nos dimos cuenta de que la simple observación participante nos ofrecía información en un contexto puramente formativo y pero la interpretación de esa información era demasiado unilateral y no podía ofrecernos una visión de las necesidades socioeducativas desde los propios sujetos de la investigación. Además, la situación formativa establecía unos roles muy determinados tanto por la actitud profesional de la investigadora como por el limitado rol de alumno que cada sujeto había adoptado en el contexto de modo que no podíamos profundizar en ese plano a partir de las clases. Optamos por ampliar las técnicas de recogida de datos para incluir las perspectivas de los alumnos acerca de sus experiencias migratorias y vitales, sus opiniones y creencias con el objetivo de apoyar la noción de integración sociocultural en las clases a partir de las propias condiciones vitales de los alumnos.

Con esta perspectiva ampliada, llevamos a cabo dos Grupos Focales (G1 y G2) (ver Anexo 2) con algunos de los sujetos de la muestra, aquellos que se ofrecieron voluntarios para ello, y una entrevista (E1) (ver anexo 2) a una de las alumnas que no pudo asistir a ninguno de los grupos.

La Observación de Campo

La observación de campo se llevó a cabo de forma directa y participante, registrando las clases retrospectivamente en forma de lo que hemos llamado Diarios de Campo (ver anexo 1). La observación de campo incluye el material didáctico utilizado para las clases y otra documentación como las listas de asistencia y parrillas de datos de los alumnos facilitados por ACCEM Gijón. Los Diarios que utilizamos para el análisis correspondieron a dos de las unidades didácticas de las clases (sobre trabajo y sobre la salud y los servicios sanitarios). Hemos identificado cada Diario de Campo utilizando el día del mes y el número de mes de esta forma: 1/3.

La observación de campo tenía en este estudio la función de recoger los datos relativos al desarrollo didáctico y metodológico de las clases de español así como todos aquellos datos sobre el contenido sociocultural de las sesiones y sobre las necesidades socioculturales de los alumnos. Para recoger este tipo de datos nos fijamos tanto en las respuestas de los alumnos a los contenidos y actividades de las clases como en las dinámicas de grupo, la metodología de la profesora, las dificultades de aprendizaje contextuales y personales de los alumnos y otros muchos aspectos que se verán especificados en el análisis de los datos.

En el propio proceso de narración retrospectiva de la observación, se clasificaban los tipos de información bien como notas de tipo metodológico o bien como información personal del alumnado.

El hecho de que la investigadora no estuviera familiarizada con el campo provocó una cierta desorientación respecto a la pertinencia de las observaciones respecto a las preguntas de investigación. Eso ofrecía ventajas y desventajas, de un lado la investigadora se situaba como un papel en blanco ante los fenómenos, cosa que ampliaba la percepción a muchos aspectos del espacio de la clase, pero por otro, la multiplicidad de estímulos no facilitaba la identificación de los aspectos verdaderamente centrales para nuestras preguntas de investigación en ese campo y en esa muestra. Costó mucho tiempo establecer ciertos criterios de prioridad en las observaciones porque no habíamos entrado con unos objetivos claros en el campo. Cada clase era un nuevo contenido educativo a elaborar, nuevas situaciones con las que mediar, nuevas caras, nuevas preguntas. Y cada nueva pregunta, cada nueva situación observada, significaba discernir, jerarquizar y priorizar para comenzar una revisión de la literatura, totalmente necesaria para perfilar esas preguntas de investigación con sentido, con un componente innovador respecto a lo ya hecho.

El hecho de recoger aspectos muy dispares de las clases en los Diarios de Campo implicó un trabajo de selección de la información más arduo, en el cual, parte de la información recogida hubo de desestimarse como contenido irrelevante para nuestras preguntas. Con todo, la combinación de los datos recogidos en las clases con los recogidos en los Grupos Focales ofrece una interpretación posible sobre el tipo de principios pedagógicos y metodológicos de las clases de segunda lengua que responderían a ciertas necesidades socioculturales de los adultos inmigrados de nuestra muestra.

El Grupo Focal

El Grupo Focal lo empleamos para la recogida de datos desde el punto de vista de los propios sujetos de la muestra. A medida que avanzaban las clases y la redacción de los Diarios de Campo, fuimos percibiendo que era necesaria una técnica de recogida que nos ofreciera datos personales sobre la experiencia migratoria de los alumnos para poder confirmar y ampliar las necesidades socioeducativas que habíamos estado percibiendo.

La idea del grupo de discusión con personas inmigradas nos pareció muy interesante porque consideramos que ofrecía algunas ventajas respecto a las entrevistas. Teníamos la percepción de que a muchos de los sujetos inmigrados recientemente les podía resultar más cómodo asistir a cualquier actividad (institucional, en este caso propuesta por la figura de la profesora) acompañados de personas de confianza, de compañeros de aula por ejemplo, sobre todo si hablaban su mismo idioma materno. Además, para nosotros, los conductores del grupo, suponía una ventaja idiomática el hecho de que pudieran traducirse entre ellos ciertas palabras clave que nosotros no pudiéramos traducir por desconocimiento de las lenguas que dominaban.

Por otro lado, la disponibilidad de tiempo era bastante reducida tanto por parte de la investigadora en relación con el período de clases como para los propios alumnos, de modo que para poder recoger diferentes discursos y visiones era necesario juntar a más personas en una misma sesión.

Con todo, el argumento que nos convenció para utilizar esta técnica fue la posibilidad de que entre ellos y ellas identificaran, compartieran o rechazaran ciertas sensaciones y opiniones de las y los otros integrantes del grupo, que entraran en un diálogo. Este aspecto interaccional nos resultaba muy interesante para el análisis, más interesante que la experiencia personal de cada uno de ellos por separado. Descartamos la entrevista en una primera instancia porque creímos que proceder a un análisis más o menos generalizador en base a entrevistas personales limitaba el análisis a las experiencias propias de cada sujeto, si bien también realizamos una entrevista con un sujeto que no pudo asistir a ninguno de los grupos. El Grupo Focal permitía generalizar o no ciertos conceptos en base a las opiniones compartidas de un número de personas. Creímos que este componente comparativo del diálogo grupal podía constituir una información clave para el análisis cualitativo.

Los sujetos que participaron en los dos Grupos Focales lo hicieron voluntariamente a petición de la propia profesora-investigadora. Se propuso la participación a todas las personas de todos los grupos de adultos (grupo inicial, medio y alfabetización) que tuvieran un mínimo nivel comunicativo en español, francés o inglés (lenguas con las que la propia investigadora podía actuar como traductora) o que pudieran comunicarse a través de la traducción de un compañero o una compañera con su mismo idioma materno.

La entrada en el campo de la investigadora como profesora, como parte activa del grupo, ofreció una posición privilegiada para la observación. Desarrollábamos una actividad formativa diseñada para los sujetos o alumnos, a la vez que observábamos el propio proceso de formación, la situación en el aula. Esta posición podía tener ventajas y desventajas; si los alumnos de las clases se acercaban a la investigadora como profesora y como persona, ésta podía pedirles la participación activa en la recogida de datos, pero si no se conseguía generar cierta confianza entre las dos partes, entonces podía pasar justo lo contrario. Algo que observamos durante el período de clases es que, para llevar a cabo una investigación y una tarea educativa con nuestros sujetos, había que establecer un buen nivel confianza mutua. Creemos que las situaciones personales y legales, a veces políticas de estas personas recién llegadas desde ciertos países, pueden suscitar un nivel de miedo, precaución y desconfianza mucho más difícil de lidiar desde una posición como la de la investigadora, de persona autóctona, de profesora, de investigadora, de integrante de una entidad, etc.

Los Grupos Focales tuvieron una duración de aproximadamente una hora y media cada uno. Los llevamos a cabo un 16 de abril y un 27 de abril de 2012 en las propias aulas de formación que nos cedió ACCEM para ello. La realización de los Grupos Focales en el espacio conocido por los integrantes del grupo también era valorable, puesto que la única alternativa que teníamos a este nivel era hacerlo en un bar, cosa que, según nos informaron desde la Organización, podía echar atrás a algunas de las mujeres a asistir en el grupo. Las dos sesiones fueron grabadas digitalmente y transcritas para su

análisis. Por lo demás, tuvimos en cuenta el hecho de que los alumnos accedieran formalmente al uso público de parte de la información personal que apareciera en las grabaciones como material para la investigación y por ello también informamos a todos los participantes del tipo de investigación de que se trataba y del tipo de uso que se haría de los datos, asegurando en todo momento el anonimato.

Los Grupos Focales se condujeron a partir de algunas preguntas estratégicas, que consideramos que podían suscitar un diálogo fructífero para nuestro tema. Algunas preguntas se retomaban y se relacionaban con otros temas que iban saliendo en el transcurso del diálogo, de modo que no reproduciremos las preguntas tal y como fueron formuladas literalmente en cada uno de los Grupos sino tal y como las teníamos formuladas al inicio de los Grupos. Procuramos en la medida de lo posible no formular las preguntas como si fueran dirigidas a alguno de los sujetos personalmente para que no resultaran intimidatorias, pero en muchos casos hablar en tercera persona confundía a los participantes, así que a la práctica no llevamos a cabo este principio excepto en puntos más delicados.

- ¿En vuestro país de procedencia hay inmigración extranjera? ¿qué opinión creéis que tiene de ella la gente de vuestro país?
- Como personas que habéis migrado hacia España, ¿creéis que la gente en España tiene buena opinión de la inmigración extranjera? ¿Habéis tenido experiencias que lo muestren?
- ¿Por qué creéis que emigran las personas? ¿creéis que hay que ser valiente para emigrar?
- ¿Qué hay que saber antes de venir a España?
- ¿Tenéis amigas o amigos en España? ¿creéis que cuesta hablar o relacionarse con personas en España?
- En caso de respuesta afirmativa a la última pregunta: ¿Creéis que la gente en España no quiere relacionarse con personas de fuera de España?
- En función de la respuesta a la última pregunta: ¿Cómo espera la gente de España que seáis?
- ¿Qué cambios creéis que sienten las personas que emigran a España respecto a la vida en su país de origen? (casa, amigos, familia, idioma, organización, etc.)
- ¿Habéis cambiado desde que estáis en España? (comportamiento, prácticas vitales, horarios, comida, vestido, etc.)
- En función de la respuesta a la pregunta anterior: ¿Cómo os hacen sentir al principio estos cambios?
- ¿Cómo os gustaría ver el futuro?
- Si os quedarais en España más tiempo, ¿os gustaría aprender un trabajo u otras cosas? ¿cuáles?

En el desarrollo práctico de los Grupos Focales, nos encontramos con algunas limitaciones que consideramos importante explicitar aquí. La metodología respecto a las técnicas de recogida de datos se mostró más o menos acertada en función de las habilidades lingüísticas de los sujetos.

En primer lugar, costaba mucho asegurarse de que todos los integrantes del grupo entendían las propuestas de diálogo que les hacíamos y las intervenciones de los

compañeros. En el primer Grupo (G1) el problema de la comprensión era mayor por el hecho de que N apenas hablaba ni entendía el español y porque O, solo entendía y hablaba en francés, lo cual implicaba tener que traducir para el resto de integrantes y para ella tanto nuestras preguntas como las intervenciones de todas las demás participantes. Esto podía servir en algunas ocasiones para recopilar lo que se estaba hablando o se había hablado en los últimos minutos, pero en general alargaba demasiado las intervenciones de la investigadora y provocaba que se perdiera el hilo de la conversación. Cuando la investigadora terminaba las traducciones a menudo ya nadie tenía nada que comentar y a veces el momento de traducir no era idóneo, porque otra persona quería seguir hablando, o bien tenía que pararla la investigadora si O reclamaba la traducción, o bien hablaban las dos (O y i al mismo tiempo) al mismo tiempo, lo que resultaba bastante caótico. No obstante, las intervenciones de O eran muy valiosas, porque se trataba de una mujer procedente de Congo y recién llegada a España. El hecho de ser un sujeto sin ningún conocimiento de español la hacía interesante porque podía ofrecer una perspectiva diferente la de otras integrantes. Lo que ocurrió es que hubiera sido mucho más exitosa una conversación solo con ella y sin las otras integrantes, es decir, una entrevista personal. O, hubiera hablado con más libertad en una entrevista y el Grupo Focal hubiera sido más fluido.

En el segundo Grupo (G2) la presencia de dos alumnos con un mayor nivel comunicativo en español y el hecho de que la investigadora no tuviera que traducir contribuyó a generar una dinámica comunicativa mucho más fluida que permitía a los integrantes con menor nivel comunicativo asentir, disentir y a veces completar u opinar sobre las aportaciones de estos dos alumnos (Q y F), que llevaron la batuta del diálogo en este Grupo Focal.

3.4. Técnicas de análisis de datos cualitativos

Cada fase de recogida respondía a una concreción tanto en la focalización de la recogida como de las preguntas de investigación. La focalización en la recogida de datos dependía de las necesidades explicativas que reclamaba el análisis de los datos anteriores en relación a las preguntas de partida y la concreción de las preguntas de investigación respondía a la necesidad de centrar la investigación en función de los criterios de prioridad que la investigadora reconocía en cada fase de análisis.

El análisis de cada Diario de Campo se daba en paralelo a la recogida y condicionaba la observación en los siguientes diarios. Es difícil llegar a concretar hasta qué punto el análisis no es ya un aspecto de la recogida de datos cualitativos (Gil, 1994), teniendo en cuenta que el dato cualitativo es un producto de la observación de un sujeto, de una mirada particular, condicionada por las miradas anteriores. El mismo uso de ciertos conceptos y cierto “lenguaje” es un componente que se puede considerar ya interpretativo (Gil, 1994). Aunque debemos reconocer que el análisis cualitativo no solo es un momento formal de la investigación sino un proceso mental continuo del propio investigador que recoge, el proceso de análisis como “división en unidades de un fenómeno general, clasificación de éstas en categorías y constitución de relaciones coherentes entre ellas” (Goetz y Lecompte, 1988 en Gil, 1994), se llevó a cabo

formalmente al final de las dos primeras fases de recogida (Diarios de Campo, Grupos Focales y Entrevista) y paralelamente a una revisión exhaustiva de la literatura.

La justificación de este orden entre recogida y análisis formal se explica por el hecho de que la propia investigadora reconoció la necesidad de utilizar diferentes técnicas en diferentes momentos para complementar unos datos iniciales (Diarios de Campo) que por sí solos no ofrecían una riqueza explicativa suficiente para las preguntas de investigación de partida. Además, como se apuntó anteriormente (ver 3.3), la investigadora consideró que para realizar con éxito las técnicas de recogida más participativas (Grupos Focales y Entrevista), era necesaria su familiarización con los sujetos de la investigación tanto como la confianza de esos sujetos con respecto a la investigadora.

Con todo, preferimos considerar que el proceso de análisis fue continuo a lo largo de las fases de recogida y que estas fases de recogida se establecen en esta investigación en función de los distintos objetivos que las motivaban. En opinión de algunos investigadores, “el análisis puede ser visto, a veces, como un proceso espontáneo, asistemático, intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos” (Woods, 1989, en Gil, 1994.). Podemos decir que en la primera fase se trataba de una recogida exploratoria, mientras que en la segunda se trataba de una recogida complementaria a la primera y que la fase de análisis condujo a la orientación de las preguntas de investigación en una dirección determinada. Esto responde a la idea de que el proceso de investigación “invita a que sean los propios datos o los resultados de su análisis los que influyan o determinen el verdadero carácter del problema de investigación o la siguiente y más fundamental pregunta a analizar” (Gil, 1994).

Por otro lado, se tuvo que proceder a un análisis de los datos que guardara coherencia con las propias sensaciones de la investigadora en el período de entrada en el campo, sensaciones en parte reflejadas en los Diarios de Campo. Se utilizaron técnicas como la cuantificación, no tanto respecto a la frecuencia en que aparecía cierta palabra o concepto sino respecto al grado de relevancia que a lo largo de los datos adquiriría cierto “tema”, de modo que no nos limitamos a fragmentar los datos en palabras o conceptos sino a seleccionar fragmentos que expresaran preocupaciones, expectativas, sentimientos, etc., acerca de temas en concreto, independientemente de la diferencia entre el contenido objetivo (explícito) de los fragmentos.

A su vez, la mayor frecuencia de aparición de ciertos temas en los datos recogidos, si bien fue una forma de validar su relevancia, no excluyó la valorización de otros temas de menor aparición como relevantes. Esta combinación de modos de dotar de relevancia a ciertos temas o conceptos no es incoherente porque creemos que la importancia de un tema puede reflejarse no solo en la cantidad de alusiones a él, sino en el valor del tema contextualmente. La funcionalidad, la capacidad explicativa de un significado, la repercusión personal de los sujetos en ese tema, la relación del tema con el proceso migratorio o puntos muy relevantes en el marco de la investigación, son aspectos contextuales que dan un valor esencial a los datos más allá de las frecuencias de aparición. Para la investigadora, trabajar con personas inmigrantes desde una perspectiva cualitativa implicó tener en cuenta que hay cierto tipo de temas más delicados que otros, menos propensos a generar discusión que otros y no por falta de

relevancia sino, probablemente, por un ánimo de evasión de los propios sujetos respecto a ciertas situaciones personales más o menos incómodas.

Por su puesto, la significatividad de los datos se consiguió trazando relaciones entre ellos, generando agrupamientos de datos que conformaban temas coherentes. Los agrupamientos de conceptos, palabras, frases o fragmentos entre sí, se llevaron a cabo teniendo en cuenta las relaciones que, a nuestro criterio, expresan la coherencia de un tema, entendido ampliamente. Por tanto, las relaciones de equivalencia de significados, identidad temática de conceptos, relaciones causales percibidas por la investigadora o por los propios agentes según el caso, las relaciones de implicación no estrictamente causales, la validez argumental o la validez de los contraejemplos (casos negativos) fueron tenidos en cuenta como elementos significativos del discurso.

Por otro lado, se tuvo que tener en cuenta, como enclave interpretativo, la tendencia a la afirmación y negación de ciertos conceptos y argumentos, a la unión de conceptos, a la exclusión de ciertos conceptos entre sí o a la intersección de temas por parte de los participantes en los Grupos Focales. Esto que llamamos *tendencia* como criterio para dotar de relevancia a un indicador como los que enumerábamos ahora, muestra la importancia que en el análisis tuvo la “sensación” de ciertas tendencias en, no solo la cantidad de veces que aparecía cada indicador de significatividad, sino también en el énfasis mostrado por los sujetos en sus formas de expresión, en la proximidad temporal en la aparición de conceptos y temas, en el nivel de asentimiento, corroboración o discrepancia de los miembros del Grupo Focal, etc.

Una vez dotamos a ciertos conceptos y temas de significatividad, validada mediante estas técnicas, procuramos comprender el porqué de esa significatividad, retrotrayendo los datos agrupados a las ideas y conceptos más generales que podían ser explicativos de esa significatividad. Apoyados en la literatura, pero también en la propia experiencia en el campo, descartamos y confirmamos ciertas ideas generales.

3.5. El marco metodológico de las clases

En primer lugar, debemos especificar el hecho de que los contenidos generales de las clases ya venían dados desde los intereses estratégicos de la organización que ofrecía las clases. Puesto que los talleres de formación para la búsqueda de empleo eran la prioridad de la mayoría de los alumnos y de la propia organización, el primer tema de las clases fue “El trabajo” (3 sesiones). Después de las sesiones sobre los campos relacionados con el trabajo, empezamos con el tema de “La salud” (4 sesiones) y finalmente, con las tres sesiones de clase que nos quedaron empezamos el tema de “La Ciudad”, que pretendía incluir el tema de los transportes urbanos, los lugares y la organización de la ciudad y también entrar en las acciones en la ciudad. En este estudio incluimos solo los Diarios de Campo escritos acerca de los primeros dos temas, por tanto sobre el trabajo y la salud.

En definitiva, todos los temas tenían una orientación sociocultural dado que la organización ACCEM y la propia profesora-investigadora conocíamos las necesidades que los alumnos con menos tiempo en España podían tener en este sentido. Como en

todas las clases de lengua, los temas sirven a la vez para conocer y aplicar las reglas gramaticales y lingüísticas y para conocer el vocabulario en los aspectos más básicos y relevantes para el alumnado según su nivel de idioma y su situación sociocultural.

Aunque los temas generales fueran por sí mismo significativos a nivel de condiciones vitales de nuestros alumnos, establecimos que la significatividad de los contenidos internos a cada tema era también un tema a resolver y por ello intentamos diseñar las actividades siguiendo los principios de la interculturalidad, con una representación equilibrada de las distintas culturas de la clase y con la intención de no mostrar como hegemónica o superior ninguna práctica cultural o religiosa. Aunque los materiales didácticos no siempre partían de estas premisas, procuramos adaptarlos a ellas siempre que fuera posible.

Con respecto a la metodología didáctica de base, la profesora-investigadora siguió la perspectiva comunicativa que ya era la base metodológica de la organización ACCEM (ver 2.5. “La metodología comunicativa y el aspecto sociocultural en la enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua”).

4. Análisis y presentación de resultados

F(h): Por eso, hay que aguantar.

Una vez, ojalá que.. tenga papeles.

4.1. Discursos de los alumnos

Condiciones de vida en el país de inmigración

Aparecen a lo largo de los Grupos bastantes referencias a las repercusiones de la desigualdad administrativa y jurídica que sufren las personas no comunitarias establecidas en España. El largo y contradictorio proceso para la regularización aparece muy explícitamente en palabras de F, que junto con P son los dos únicos integrantes del grupo G2 que no especifican su situación jurídica en la hoja de datos (ver Anexo 1, A.). La expresión “aguantar mucho” y “es muy complicado” reflejan una sensación de dificultad permanente en los primeros tiempos de la llegada al país de inmigración, dificultad asociada a la irregularidad y probablemente también a la complicación que supone el desconocimiento del sistema administrativo que envuelve el proceso de regularización. *F(h): Ahora, ahora, ahora. Luego me vine aquí en España, hay mucha crisis. Bueno, otro problema, si llevas aquí bueno, poco tiempo, hay que aguantar mucho porque necesitas empadronamiento de tres años. Después de tres años tienes otro problema, tu tienes un empadronamiento de tres años, si no tienes contrato, no puedes sacar papeles. Con la crisis no puedes.*

El hecho de que el proceso de estabilización en España sea “muy complicado” se combina para estos casos con el miedo que genera la situación de irregularidad, de modo que esta complicación percibida, se reafirma día tras día, en lo cotidiano. *F(h): cuando.. mira: cuando vengo aquí.. cuando salir de mi casa para comprar en el*

mercado, para comprar algo o en Carrefour, para comprar ropa, zapatos, siempre yo digo..¡oh!.. la policía no me pide hoy cosas...

Para otros, que coinciden en poseer la tarjeta de residencia, no parece haber ningún miedo a la policía y F, de hecho, no cuenta ninguna experiencia o conflicto real con ella ; Q(h): *la policía no hay problema. Nunca.*; M(m): *yo vive aquí dos años .. nunca la policía, papeles.* Probablemente el miedo de F se deba más al conocimiento de las medidas policiales y legales que comporta ser detenido en situación irregular que al hecho de haber tenido malas experiencias con la policía. De hecho, ni F ni P comentan experiencias al respecto de esto y coincide con la opinión de M y Q: F(h): *no, si tienes papeles no va a tener problema. Si no tienes papeles;* i: *y, ¿P?, ¿has tenido algún problema?, ¿tienes miedo a veces?,* P(h): *sí, sí. Porque yo no tengo papeles ni tengo nada.*

Esta sensación de estar perseguido por la autoridad y de tener que “aguantar” lo suficiente para dejar de estarlo, sitúa al inmigrante irregular en una posición de inseguridad que a nuestro parecer es difícil de conciliar con cualquiera de los objetivos de la integración y que difícilmente puede contribuir a generar un sentimiento de pertenencia al país de acogida, sus valores y medidas. Tal y como afirman algunos autores, las consecuencias de este sentimiento de inseguridad constante y la visión del país de acogida como ambiente hostil pueden extenderse después del periodo de irregularidad. Formariz, Casanovas y Balaguer apuntan al sentimiento de eventualidad de algunos inmigrantes en el país de inmigración que se genera por las limitaciones legales y los constantes trámites burocráticos a que se ven obligadas tanto las personas en situación irregular como regular (Formariz et al., 2003). Este sentimiento de eventualidad se asocia, según estos autores, con la concepción de la sociedad de acogida como una sociedad de “los otros” en la que no hace falta participar puesto que es “de paso”.

En el discurso de G2, no se asocia esta “persecución” policial con algún juicio por su parte (como una injusticia o una discriminación). Por ejemplo, en el discurso no se incluye una asociación entre este “aguantar” la exclusión jurídica y la persecución policial y una reivindicación social o una reclamación de la inclusión jurídica. Solo F, al ser preguntado directamente acerca de si el hecho de que a los inmigrantes que son “blancos como los españoles” se les pare menos por la calle que “si tienes color negro” es una muestra de racismo, contesta afirmativamente. Por el contrario, es remarcable el hecho de que se dé en algunos casos una cierta justificación de las opiniones partidarias de la restricción de la inmigración. Por ejemplo, si bien los demás integrantes de G2, todos ellos en situación regular, no corroboraban el miedo sentido por F y P, sí que afirmaban percibir un sentimiento de rechazo de la inmigración por parte de la sociedad española y se sentían socialmente identificados como inmigrantes en un sentido negativo. En G2, Q, al ser preguntado por estos sentimientos de rechazo al inmigrante responde; Q(h): *Pienso la gente, piensa mal.* Paradójicamente, a diferencia de M, F se muestra menos consciente respecto a la percepción de este rechazo; M(m): *pero este año, perdona (a Q), pero este año...;* M(m): *España, no le gusta extranjero,* a lo que F contesta; F(h): *¿no?* La idea de la legitimación de este rechazo al inmigrante la representa M; M(m): *mucho, mucho extranjero, ¿entiendes?, no poco, mucho.* Parece que M intenta dar una explicación del rechazo percibido

basada en un argumento más próximo a la idea de “invasión” o de masificación de la inmigración y la complementa con el argumento de criminalización del inmigrante; *M(m): mucho, mucha gente.. roba, no lo sé como se llama... y.. los bolsos, ¿entiendes?*

La idea de criminalización no goza de ninguna corroboración por parte de los compañeros del G2, si bien sí se reproduce en G1 asociada por un lado al integrismo islámico y por otro a los rrom rumanos. En un momento dado M, que viste el hiyab, después de afirmar que éste infunde miedo en la sociedad de acogida, parece encontrar una explicación a este miedo a partir de los debates sobre el Burqa y el integrismo islámico; *M: no sé, ellos mucho, ellos miran la tele, mucha gente tienes una cosa negra, matar las gente...* C, parece confirmar la asociación que tiene lugar en el imaginario colectivo entre el inmigrante musulmán y la criminalidad; *C: sí terroristas, se ha escondido, terrorista, musulmanos.* Aunque M y N, las dos de Marruecos, niegan la veracidad de esta asociación, parece que M tiene ciertos reparos respecto al Burqa como elemento simbólico del integrismo islámico; *M: ellos, Corán, en el Corán, mucho religión; M: ¡Ah! Toda negra, yo no me gusta (ríe).* La posición de O a este respecto es remarcable, en vez de corroborar la criminalización, apunta a una discriminación religiosa, aunque ella no es musulmana de religión; *O: ellos no quieren a los musulmanes.* Sin derivar esta explicación hacia la criminalidad, O narra una experiencia propia que parece asociar la discriminación religiosa a la discriminación racial; *O: en Congo. Cuando he ido a (affaires étrangères) para tomar el pasaporte, me han dicho que hay que sacarse esto, que hay que estar siempre así (sin el pañuelo kimbanguista); O: allí, las mujeres religiosas, las mujeres religiosas (solo las católicas) como las monjas, ella llevan el pañuelo de cabeza y todo eso, igualmente en la embajada, se hacen las fotos con el pañuelo de cabeza.*

C corrobora la idea de criminalización del inmigrante. A la pregunta de i a C sobre si atribuye los robos a las personas inmigrantes, C responde; *C: mayoría sí.* C también parece objetivar la criminalización del inmigrante rumano a la, según ella, conflictiva presencia de rrom en España; *C: creo yo, que, la gente de España tiene una.. opinión.. muy mal de Rumanía, muy mal de Rumanía, porqué.. la gente ve, como se comporta los gitanos y mi país no es de gitanos.; C: sí.. y, veinte millones de rumanos, y aquí vienen muchos gitanos. No para trabajar, para robar, para eh.. mucho mal, para, mucho dinero sin trabaja.* Aunque ella misma se reafirma en la criminalización de los rrom, parece advertir de que la generalización de esta criminalización al resto de los rumanos es también el resultado de una mala práctica por parte de los medios de comunicación, tanto por la generalización de la criminalidad atribuida a los rumanos como por la ausencia en la programación televisiva de reclamos positivos respecto a los trabajadores rumanos. *C: sí, promover esto. Todo que es mal, no que es muy bien. No, yo no veo, a tele, un material documental los rumanos que, quieren trabajar, aquí, en este país, son hombre muy buenos, yo no veo.* Esta creencia de C acerca de la influencia de la televisión en la criminalización de su propio grupo de inmigración la comparte con M y en este sentido sí parece que hay una conciencia de la capacidad de los medios de generar estados de opinión contrarios a la realidad de la inmigración. Esta percepción de la imagen pública induce según algunos autores a la idea por parte de la persona inmigrada de ser un “ciudadano de segunda”, la presencia normalizada del cual no se transmite en las fuentes de opinión pública (Formáriz et al., 2003).

Parece que la identidad religiosa como factor de conflicto en la sociedad de acogida se hace más visible en el caso de las alumnas musulmanas que en los alumnos y alumnas de otras religiones. En los demás casos, aparece la religión como factor socializador; *C(m): tú puedes hacer amigos a Iglesia.*, y en algunos casos la figura de Dios parece ser un apoyo psicológico al presentarse como el factor que puede contribuir al cambio a mejor de algunas situaciones - *O: poco a poco ... realmente, yo rezo mucho a mi Dios.*, o a la protección frente a otras - *F(h): siempre yo digo, ah.. rezar a Dios. ¡Ay!, ¡ay!, ¡Dios!, ¡Dios!, no quiero que (incomprensible), no quiero que la policía...* Para M, en cambio, y tal como ella lo cuenta, su negación a quitarse el hiyab a petición del jefe de la casa donde sirve llega a costarle el puesto de trabajo; *M: la gente de España no le gusta (señalándose el velo), eso.* Como hemos visto, M se siente aludida en las constantes asociaciones entre la religión musulmana y el integrista islámico. La discriminación percibida por llevar el velo se extiende a muchos campos de la vida; *M: cuando yo busca trabajar, no quieren, no quieren.*

Las referencias a “la crisis” y al “trabajo” son constantes en este grupo G2. La mejoría del poder adquisitivo como parte del proyecto migratorio se ve truncada por la inesperada crisis de la ocupación en España. El caso de F y de P son los más remarcables puesto que se trata de hombres jóvenes llegados recientemente (1 año en F y 6 meses en P), que han dejado a su familia en el país de procedencia, en el caso de F con la intención de reagruparla, en lo que se presentaba como un proyecto a largo plazo. La desinformación acerca de la crisis lleva a F a vender parte de su patrimonio para costearse el proceso migratorio pero lleva un año en España y no percibe la posibilidad de encontrar trabajo. El cálculo de intereses que precedió a la migración de F con la información sesgada de la que disponía en el país de procedencia no se ajusta a la realidad laboral actual y lo que era un proyecto familiar de mejora de las condiciones de vida a largo plazo se convierte en primera instancia en un proyecto individual de búsqueda de trabajo, probablemente para recuperar la inversión de partida, *F(h): porque antes yo, cuando estaba en Senegal, bueno.. porque allí yo tengo una taller ahí, un poco grande, yo trabajo, trabajaba con las gente que vivías aquí, España, Francia y América. Donde lleva los coches ahí, unos coches, bueno. Me llamo F y tengo dos coches para llevar en Senegal, y los llevo, quiero que tu me arreglar, eso es, bueno. Y, entonces, una vez yo le pregunto a mi amigo, “¿qué tal ahí, en América?” y dice: “bueno, en América bueno. Sabes, como tú eres negrito, si puedes venir ahí, está bien, bueno”. El problema en América hay que llevar ahí diez tiempo para sacar papeles, yo no voy a aguantar eso. Bueno, le pregunto también a otro amigo que vive en Francia, me da igual, lo que sea, en Francia es bueno, tiene trabajo de mecánico, bueno, me parece que es muy complicado. España mejor, porque las gente de España no tiene problema, hay mucha gente no son racista, bueno, mejor, bueno, primero España mejor. Cuando encuentro aquí un trabajo, ahí en España es bueno. Bueno, entonces, yo vender mi coche, casi todo, todo, todo que (incomprensible) yo lo vendo, para venir aquí, mais ¡aquí no hay trabajo! Yo pienso en lo que me dice, en lo que me dice ellos, bueno. Yo no dice que es mentira mais yo no, no lo veo, de momento.*

Los procesos migratorios empiezan con una información de partida que no siempre es fiable. Algo parecido le ocurre a D que, aunque tiene a sus hermanos en España desde hace 8 años, afirma que “ellos no piensan que puede ser tan mal...siempre digo que

desde que llegué todo va mal, tengo un pie muy mal (riendo)". D, en abril de 2012 hacía tan solo 8 meses que residía en España con uno de sus hermanos y probablemente hacía ya bastante tiempo que preparaba la migración a juzgar por las complicaciones que se encontró para conseguir un visado que le llevaron cierto tiempo. Ella afirma que sus hermanos no consideraban que la crisis de la ocupación en España fuera tan importante pero probablemente no lo era cuando tomaron la decisión de que ella migrara. D afirma que el proyecto era que pudieran traer a sus padres a España y se siente culpable por el hecho de haberlos dejado solos en Armenia, ya que todos sus hermanos están en España; *Pensemos que un día toda la familia podría vivir aquí, padres también...yo vine porque pensé que más o menos en un año y ellos también. ahora pienso que mejor vivir con ellos porque ellos están solos... y ahora pienso cuanto tiempo puedo vivir con dinero de mis hermanos...* El tiempo de estabilización que se ha calculado para traer a la familia tiene que readaptarse, en el caso de D, a causa de la lenta integración laboral en España y tanto los proyectos de F como de D implican un riesgo económico para sus familias que D expresa como un sentimiento de culpabilidad.

Objetivos migratorios

Son comunes las referencias a las malas condiciones de trabajo en el país de procedencia y al desequilibrio entre las ganancias y los precios de los productos básicos. Este es uno de los factores que más aparece en los temas "situación laboral en el país de procedencia" y "condiciones de vida en el país de procedencia" y se puede asociar a algunos de los factores que aparecen en el tema "objetivos migratorios". De hecho, muchos de los sujetos del estudio tenían familiares que ya habían llevado a cabo procesos migratorios en España y dentro del continente africano. Por lo que hemos visto, este tipo de migraciones responden a objetivos tanto laborales como formativos. El marido de O, por ejemplo, aun siendo de Congo, estudió y trabajó en Marruecos durante siete años y se ha dedicado a la exportación e importación de telas, viajando por el norte de África; *O: yo mi marido, vive allí, él ha hecho (incomprensible) allí, él ha hecho la soldadura industrial allí.; O: él ha hecho los estudios allí, trabajado también en un bar allí, y después, ha venido aquí.* También Q ha vivido y trabajado en otros países africanos y europeos antes de llegar a España y, según cuenta, su mujer ha estado en Argelia, aprendiendo francés. P, en su hoja de datos, dice haber vivido en Marruecos y Libia y D contempla la posibilidad de moverse por Europa si no encuentra trabajo en España.

Tanto F como M afirman que no es especialmente difícil encontrar trabajo en su país de origen; *F(h): sí, esto también en Senegal, para encontrar el trabajo, no es problema pero para pagar, muy poco.; M(m): yo sí, pero, no pagar...pagar poco, ¿me entiendes?* Esto también se corrobora en los casos de Q, O y D que afirman haber trabajado en su sector de formación en sus países de procedencia. A parte de esto, tanto O como M afirman en G1 que en España hay mayores dificultades para abrir un negocio que en Marruecos, (O lo dice respecto a la experiencia de su marido como trabajador en Marruecos); *O: (sobre su marido) ha hecho un pequeño comercio.. y aquí, él tiene un poco menos de posibilidades...* Respecto a la situación laboral del marido de O, es

interesante recalcar el tipo de trabajo en la exportación e importación de productos de diferente valor en países del norte de África; *O: se compran allí los (incomprensible) y después se envían a Congo, se (incomprensible), ¿Cómo lo diría?, él paga las ropas en Marruecos y luego los envía a Congo, (incomprensible) yo deposito el dinero a la Agencia y luego él lo toma y se compran otras ropas, zapatos, es esto lo que enviamos allí.* La dificultad para encontrar trabajo asalariado en el país de inmigración se une a la dificultad para establecerse por cuenta propia en los casos en que éste es un modelo ocupacional habitual en el país de procedencia, ya sea en la venta ambulante o en un puesto comercial. El modelo industrial de ocupación en el país de inmigración (Solé, 1995, citado en Garreta 2003), las dificultades en la auto-ocupación mediante la venta ambulante, el comercio o la exportación-importación de productos entre países y las diferencias en los modos de reclutamiento del país de inmigración (Garreta, 2003) pueden ser aspectos chocantes y frustrantes para las personas que migran con cierta idea de éxito laboral en España.

Q, además, hace una referencia valiosa respecto a la situación laboral de su mujer, también de origen búlgaro, que indica el fenómeno del desclasamiento en los trabajadores de formación superior y la complejidad administrativa que bloquea las homologaciones de títulos: *Q(h): y, y.. mi mujer tiene trabajo en Bulgaria pero aquí no puede empezar., Q(h): porque no homologar su título.* D, también hace referencia a este fenómeno a partir de las experiencias de sus hermanos residentes en España. Este “empezar de nuevo” que significa la pérdida de todo el capital formativo y cultural derivado de la formación y experiencia laborales en el país de origen, genera unos sentimientos de impotencia que Q interpreta como los detonantes de la depresión de su mujer y que F afirma que le hacen sentir “*muy mal, muy mal*”. También D afirma que su hermana, titulada en “*lenguas y política*” y trabajando desde hace ocho años en el servicio doméstico se siente “*peor*” respecto al desclasamiento, y dice: *cuando se enfada (su hermana) dice: “no nací para trabajar de eso”.*

Para M y T, el trabajo es importante pero no parece presentarse como un aspecto decisivo del proyecto migratorio: *M(m) sí. Cuando hay que trabajar aquí, ¡mejor!, T(m): ¡muy mejor!* Parece que las ventajas de vivir en España son aún mayores que las dificultades económicas que supone para las mujeres el hecho de no tener un trabajo.

Los motivos que impulsan a la migración no parecen poder reducirse a los económicos, en algunos casos ni tan solo parecen primordialmente económicos. En cualquier caso, a lo largo de los Grupos Focales se descubren muchos factores que implícita o explícitamente se pueden concebir como motores de la decisión de migrar y que a veces, tienen mucho que ver con el aumento del capital formativo. Podemos concebir a la inmigración africana, asiática como un tipo de inmigración mayoritaria y principalmente económica (Formáriz et al., 2003) pero esto tampoco significa que en cada miembro de la familia inmigrada pesen en igual medida los mismos motivos migratorios, ni tampoco que los motivos económicos puedan tener el mismo peso relativo en la decisión de migrar y de permanecer en el país de inmigración a lo largo del proceso migratorio. De todas formas, aunque muchos de los integrantes de los grupos y la entrevista afirmaban tener dificultades económicas en sus países de procedencia, éstas raras veces se atribuían explícitamente a la decisión de migrar, de modo que lo podemos suponer implícitamente aun pudiendo incurrir en una

sobreinterpretación, siguiendo la cantidad de estudios que lo sugieren. Las referencias explícitas que relacionan trabajo son numerosas en el discurso; *N: España yo, voy de Marruecos, trabajo, España.*; *C*, que está jubilada y ha venido a España para apoyar a su hija que había migrado anteriormente, reconoce también el componente económico de la inmigración y los distintos tipos de expectativas en los proyectos migratorios según nivel de estudios; *C: gente trabajadores en.. aquí en España, para trabajar.. eh.. trabajo física.*; *C: y.. un poco trabajo psíquica.. eh.. Profesor.. a Gran Canaria .. Profesor universitario, con doctorado, con masterat.*; *C: Irlanda.. y.. tiene trabajo, trabajo.. no es con mucha escuela, y quien es muy listo, América.*

Cuando los participantes establecieron juicios comparativos entre sus países de procedencia y España, destacaron unos cuantos temas: la violencia, la limpieza y el civismo en las ciudades, los sueldos, el precio de la comida y las dificultades para encontrar trabajo, del cual ya hemos hablado.

El tema de la violencia se mostró muy recurrente en las dos participantes de Congo y se puede resumir en una de las menciones de *O*; *O: "se sufre allí"*. Las referencias comparativas son constantes; *O: allí hay mucha violencia.*; *U(m): sí. Pero aquí no hay problema de violencia. En mi país.. , a Congo, hay mucha...; U(m): sí, c'est continuamente. Même, siete años, muchas (incomprensible). Todo, todo, todo...* También *O*, en *G1*, habla de robos y del sentimiento de inseguridad en Congo, y *M* parece tener este sentimiento también en Marruecos cuando responde afirmativamente a la siguiente pregunta; *i: (...) M, en tu país, en Marruecos, ¿crees que hay, por ejemplo, tanta violencia como en Congo?* *F* afirma que "aquí tene más seguro" que en Senegal. Esto se contrapone a la visión de la seguridad en Gijón que, según *M*, es mayor que en Marruecos.

También el tema del civismo y la limpieza en las ciudades aparece recurrentemente en los Grupos Focales, aunque las que lo sacan relucir son siempre las integrantes femeninas y solo *F(h)* en un caso, hace mención a la mayor limpieza urbana en España como respuesta a la propuesta temática de las mujeres del grupo. *T* afirma que en Paquistán se tiran las cosas en la calle y *S*, asiente cuando se le pregunta respecto al civismo para el caso de India, su país de procedencia. *O*, *M* y *N* también comparten estas observaciones respecto a sus países de procedencia, Congo y Marruecos. Este hecho parece ser un motivo relevante para preferir la vida cotidiana en España, a juzgar por lo recurrente de su mención, al nivel de corroboración que suscita entre las participantes y al hecho de ser un tema suscitado en gran medida a iniciativa de propias participantes (sobretudo en *G1*).

Hay dos menciones en *G1* que dan una idea de la percepción general que tienen algunos inmigrantes de España respecto a sus países. Una es la de *C* cuando dice "España es un país muy civilizado" y otra la de *O* cuando afirma: *O: yo digo esto, yo necesito vivir aquí. Porque aquí, yo veo que todas las cosas tienen un poco de lógica (...).* Parece que subyace el sentimiento de que España es un país organizado, con políticas coherentes, cívico y donde lo que se gana y lo que se paga está equilibrado; *O: (...) Allí se paga mucho allí. La comida es muy cara, pero allí, lo tenemos todo allí. Oro, diamantes, pero nosotros mismos que vivimos allí, no tenemos nada.*; *O: la comida es cara allí pero aquí comprar la comida.* Destaca que *O*, en sus comentarios acerca de los

recursos de su país, percibe la relación ilógica entre la situación de la población que no puede pagar la comida y esta riqueza material del país. Puede que la estabilidad política y la menor corrupción en los países europeos respecto a algunos países africanos sea un motivo de peso en una mejor consideración de las condiciones de vida en España, incluso más allá de los aspectos económicos de un trabajo que según la misma O es más difícil de encontrar en España que en África. El solo hecho de que la comida sea muy cara en Congo parece ser bastante relevante para O, que lo menciona repetidas veces.

No es así, en cambio, para las participantes marroquíes, que afirman que la comida y el vestido son mucho más baratos en su país, aunque los sueldos no les permitan acceder a ellos suficientemente: *M: la verdura y todo barato pero el trabajar, más barato, más..*

Por último, cabe destacar las diferencias en los servicios urbanos. A la pregunta acerca de este tema M responde; *M(m): todos, todos en...en mi país, hay todos pero...menos (...)*, y F apunta seguidamente; *F(h): menos, menos...de verdad, de verdad, aquí...limpio.*

Estas diferencias en las condiciones de vida, suponen una serie de ganancias respecto a las situaciones de desigualdad jurídica y administrativa vividas en el país de inmigración y de hecho, tal y como afirma M, muchos de los sacrificios como el desclasamiento y el fenómeno de “empezar de nuevo” que experimentan muchos inmigrantes ya son conocidos por ellos antes de la partida. En este sentido, parece que el proceso migratorio no es siempre tan inconsciente como a veces se dice y al menos en sociedades con mucha experiencia migratoria en España como es la marroquí, parece más lógico que haya consciencia de ello. A la pregunta de la investigadora respecto al conocimiento de las dificultades de hacer valer un título o certificado profesional en España, M responde: *M(m): sabe todo. (Ríe)*. La conciencia de un “empezar de nuevo” no hecha atrás a M, que dice: *M(m): sí, mucha gente sabes pero (hace un gesto como de tirar algo). Pero, tira el..., i: ¿tira el título?, M(m): sí, pero, otra vez trabajar., M(m): otra cosa, sí.*

Con todo, los objetivos de la migración parecen ir más allá de esta serie de condiciones. Las menciones explícitas a los objetivos migratorios incluyen el aprendizaje de idiomas como base para un trabajo mejor en la sociedad de procedencia, la experiencia cultural y personal y la mejora de las condiciones formativas de los hijos.

El tema de los idiomas aparece repetidamente asociado a la mejora laboral; *Q(h): yo viene, pa mí el niño aprender español.* A la pregunta de la investigadora; *i: ¿crees que...? ¿Crees que el hecho de que tu hijo sepa español, otro idioma, es más bueno porque tiene más trabajo luego?* M responde; *M(m): Sí. Sí, claro.* En el caso de Q, parece que esta idea se refuerza por la experiencia de conocidos en el país de procedencia; *Q(h): yo, mi vecino trabajo traductor. Y me manda pa ca, pa casa madera porque trabajo casa madera, y aquí se pone, Argelia y después, traductor.* D también contempla la posibilidad de trabajar como profesora de español en Armenia si no puede llevar a cabo su proyecto laboral en España (o en otros países de Europa); A

veces pienso que estudiar español muy bien y luego regresar a Armenia para hacer profe de español.

La posición de F es remarcable. F opina que el proyecto migratorio no es una decisión meramente económica y pone mucho énfasis en el hecho de que se trate también de un proyecto formativo. La adquisición de capital formativo y cultural se ve en este caso como un enriquecimiento y una mejora de las posibilidades vitales: *F(h): también es una cosa.. no es solo dinero, también puedes aprender muchas cosas diferentes. Bueno, más lenguas y.. bueno, même si no tienes dinero, hay que aprender, bueno, muchas cultura.*

Igual que Q, que mostraba el hecho de que su hijo aprendiera español como parte importante del proyecto migratorio, T y S también incluye a los hijos como parte relevante de los motivos migratorios. *T(m): sí, yo quiero que... crece.. Sí.; T(m): porque mi religión es otro, y quiero que mi hija, sí, eso. Pero otro, eh... mejor aquí. T(m): sí, mejor aquí., T(m): S también...* De hecho, todos los integrantes que tenían hijos en España afirmaron querer quedarse en España a largo plazo o, en el caso de Q, tener que quedarse en España por los hijos; *Q(h): mi hija doce años que olvídale todo de Bulgaria (incomprensible). Quiere vivir aquí, no quiere volver.; Q(h): yo no puedo hacer nada, ahora.*

Se hace patente la relación entre los hijos y el hecho de que se considere la estancia en España a largo plazo. El mismo Q explica que en un principio su intención era que su hija viniera dos años a España para aprender español y luego volver a Bulgaria, pero que la situación se le ha escapado de las manos. Según dice Q, su hija quiere olvidarlo todo de Bulgaria y ninguna ventaja material puede convencerla de lo contrario; *Q(h): y que antes.. habitación grande, porque yo gano (incomprensible). Quiero esta habitación. Vivo en casa, tres plantas, muchos metros cuadrados y vivo todo Ministros y artistas. Y no quiere planta, no quiere casa, no quiere habitación...* Además dice Q; *“mi hijo tiene novia y yo no puedo volver.”* Aunque el hijo de Q tenga 16 años, parece que sus hijos ya han crecido y se han socializado en España.

A parte de todos estos motivos que puedan hacer deseable un cambio de país, cabe mencionar otras situaciones previas al proceso migratorio mucho más extremas. U, como solicitante de protección internacional, no puede volver a su país si le aceptan la solicitud en trámite, de modo que el suyo se trata de un “proyecto” diferente en muchos sentidos al del resto de integrantes de los Grupos Focales. Para el inmigrante, el punto de mira es una sociedad con “más lógica” política y económica y una vida mejor en algunos aspectos básicos para él o ella y su familia de modo que el proceso de la toma de la decisión de migrar puede ser una especie de cálculo de intereses. Para U, en cambio, el objetivo principal es protegerse individualmente de una situación social extremadamente violenta contra su persona y su decisión de migrar no responde a un cálculo sino más bien a una necesidad vital y contextual; *U(m): yo ... soy una víctima de violencia. Yo tengo que venir a.. Europa (...).*

La vida cotidiana en España supone una experiencia muy fructuosa para el inmigrante pero también algo desorientadora. Todos los integrantes de los grupos mencionan experiencias de descubrimiento acerca de la variedad de aspectos de la sociedad

española, de las ciudades, de la organización social y política, de las prácticas culturales y las relaciones sociales, que para ellos son sorprendentes en sentidos muy diversos. Los participantes con menos tiempo de residencia en España son los que mencionan en mayor grado las diferencias en los roles de género y los que muestran mayor desorientación ante los patrones de las relaciones sociales en España. Puesto que la mayoría de los alumnos están en España desde hace entre unos 4 meses y dos años y no han trabajado largos períodos, probablemente no han tenido la oportunidad de compartir ni mucho tiempo ni demasiadas situaciones sociales con personas más próximas a los modos de vida y socialización españoles. A juzgar por sus menciones, así lo parece. De hecho, aunque la gran mayoría de los alumnos afirman que en su país hay mucho turismo europeo y americano, no parece que ello les haya permitido conocer algunas de las características de estas sociedades, como la pareja homosexual, los avances en la igualdad de género a algunos niveles o el ateísmo.

Roles de género, familiares y matrimoniales

El tema de las diferencias en los roles de género con respecto a las prácticas domésticas, sociales, matrimoniales y sexuales es muy recurrente tanto en el transcurso de las clases como en los Grupos Focales. Es destacable el hecho de que los temas relacionados con el género no fueron lanzados por la investigadora sino propuestos espontáneamente por los alumnos y, de hecho, en todos los casos que aparecían dinamizaban mucho el diálogo conjunto, precisamente por la importancia que socialmente se otorgan a los roles de género tanto a nivel familiar como en el espacio público, social.

Justamente en G2, tuvimos la ocasión de presenciar una situación que denota unas diferencias de comportamiento a nivel de socialización en los roles de género. Al ofrecer la investigadora su número de teléfono a T(m), escribió el número en la pizarra para que todos lo pudieran apuntar. F dijo entonces; *F(h): solo, mujer.*, y al decirlo sin ninguna expresión interrogante, P especificó; *P(h): solo mujer, no.. hombres.* Entonces la investigadora afirmó que sí podían apuntar su teléfono los hombres. Ante la indecisión de F, M y T afirmaron lo siguiente; *M(m): igual.; T(m): igual, no pasa nada.* En las clases también tuve la oportunidad de fijarme en el hecho de que D siempre esperaba a C para marchar juntas y la propia D me contó que no quería que los chicos le pidieran para ir a tomar un café. De nuevo en la entrevista E1 D dice: *hay chicos que si un poco hablas, quieren más...dame tu número, vamos a salir.* Parece que D prefiere mantenerse algo alejada del sexo masculino. Además, le desagradan el tipo de relaciones sentimentales que se dan en España; *Por ejemplo, no me gusta.. aquí las parejas no son parejas, solo amigos. Otro día con otros.*

U, parece muy sensible al tema de la violencia de género y a al hecho de que en España las tareas domésticas puedan ser compartidas con la pareja; *U(m): Sí. Me gusta, me gusta mucho. Pero antes, en África, mujer trabajo, todo. En casa, limpio todo, limpio, eh.. todo, même si, même, tout, eh.. même, muchas más. Casa, trabajo, todo, todo mujer. Aquí diferente. Este me gusta. Otra, aquí no problema que, marido... no sabes como dice a español "tape mujeres" (hace un gesto de pegar a alguien).* En

este sentido, U expresa el deseo de que los hombre africanos en España “asimilen” este comportamiento de género, diferente al de Congo en estos aspectos, aunque lo ve “muy difícil”; *U(m): (...) pero, si yo venir aquí y encontrar otra persona de mi país (incomprensible). Como aquí vivir otra persona, mais, me gusta otra cosas como aquí, marido africano aprender aquí, como, como ... perdona como español, muy difícil..* De hecho, tanto P como F, los dos representantes masculinos africanos en los Grupos Focales, reconocen la patente desigualdad de género presente en Ghana y Senegal; *P(h): porque en África no se respeto.; F(h): No, no, no... Hay gente, hay gente que no respeta a las mujeres.* El propio F parece sentirse muy orgulloso de haber tenido que aprender a cocinar por el hecho de venir a España y vivir en un piso compartido con otros hombres y reconoce que a su mujer le parece increíble que él cocine; *F(h): Ahora yo cocino muy bien, muy bien. Una vez que yo llamo a mi mujer me dice: “¿qué estas haciendo?” y yo, “eh, estoy aquí, cocinando”, “¡qué es eso!, ¡como va un hombre a cocinar!, ¡qué va!”*, digo: “Ah!, aquí España los hombre cocinar, eh...igual”.

Las cuestiones matrimoniales y sexuales son otro punto sorprendente para muchos de estos chicos y chicas respecto a ciertas prácticas incuestionadas en sus países de procedencia. F, por ejemplo, afirma que había oído hablar de la homosexualidad en otros países pero que no había llegado a creerlo; *F(h): (...)Solo aquí, en España. También, en mi país, hay mucha gente dice que en Europa tiene chica-chica que casar, chico-chico que casar. Yo no, yo pienso que eso es broma, es mentira. Cuando me.. cuando me..., cuando me vino aquí yo, yo digo que lo que me dijiste mi compañero en mi país, “de verdad, de verdad”, y luego hay.*

Por otro lado, la mayoría de los integrantes coinciden en la normalidad de las relaciones polígamas en sus países, tanto R, saharauí, M, marroquí, U, congoleña, como F, senegalés. Con todo, parece que en Marruecos hay cambios respecto a la institución matrimonial. M afirma que hace poco se ha legalizado el divorcio en Marruecos y que desde hace cinco años ya no hay parejas polígamas. U, por su parte, muestra preferencias por la monogamia y reitera el hecho de que los chicos africanos deben “aprender” del modelo español; *U(m): (...) muchas mujer, ¡no bueno!, pero aquí, un marido, una mujer. Primero que me gusta aquí., U(m): me gusta pero, no.. chico africano aprender, aprender aquí.*

Sociabilización en España

Uno de los aspectos por los que se preguntó a todos los integrantes y que era un punto de mucho interés para este estudio fueron las relaciones personales de los alumnos en el espacio privado y las sociales en el espacio público con personas autóctonas. El diálogo acerca de este tema sacó a relucir el hecho de que en la mayoría de los casos las relaciones sociales interétnicas son muy superficiales e infrecuentes. De hecho, esta era una observación previsible vistos los bajos niveles de expresión oral que tenían la mayoría de los alumnos con dos años o más de residencia en España. Lo que nos interesaba era obtener un conocimiento de primera mano acerca de las dificultades en la socialización, los problemas de desconocimiento sociocultural que podían afectar en este sentido. Nos dimos cuenta de que las condiciones de vida y los patrones de

socialización de la mayoría de estos alumnos eran difícilmente conciliables con el estilo de vida más bien individualista y cerrado de la sociedad de acogida. Las dificultades de socialización derivadas de las limitaciones en la expresión oral se suman a las diferencias en los referentes sociales y culturales de la población autóctona con respecto a la inmigrada. Por otro lado, el núcleo familiar parece devenir el espacio social básico y casi único en muchos de los estudiantes que, si no trabajan, no pueden tener otro contacto con la sociedad de acogida que la interacción con los comerciantes, con la Administración y en este caso con la profesora de español. Estos contextos, no obstante, están faltos de la libertad de conversación que ofrecen las relaciones de confianza con amistades o conocidos y no ofrecen más que una pequeña parte de esta segunda socialización en el contexto de la sociedad de acogida que tan importante es en lo que llamamos la integración y el desarrollo de un sentido de pertenencia a esta sociedad.

Por otro lado y sorprendentemente, los contactos entre los alumnos tampoco son demasiado profundos y se limitan al intercambio de algunas palabras solo en los espacios de llegada y salida de las clases. En cambio, es paradójico escuchar cómo la mayoría de los participantes en G1 y G2 que no tienen familia o que han llegado recientemente a España, expresan tener una sensación de soledad, aislamiento y aburrimiento, así como el sentimiento de ser incapaces de interactuar con la sociedad autóctona a otros niveles que los puramente funcionales.

La “casa” aparece muchas veces mencionada a lo largo de los diálogos y a menudo se asocia al aislamiento y la soledad. (G1) *O: yo estoy todo el día en casa., M: ah, yo también.; C: y sí, de la gente .. y sola en su casa .. no es un contacto directo con otra persona .. ella* (refiriéndose a O) *se siente .. sola.* En G2 también aparece esta relación entre la casa, el espacio privado, la soledad y el aburrimiento: *F(h): para aburrir aquí es muy fácil. Por ejemplo, siempre yo quedo en casa, yo no tengo amigos aquí, no tengo amigas, no tengo... Solo, en casa, me quedo allí, ver televisión, después de televisión, bueno, mi cabeza...eso me volver loco, te lo juro, te lo juro.*

Enfrentarse a iniciar una relación con una persona autóctona o con otro de los alumnos se convierte en algo muy difícil. *F(h): no, porque los españoles también hay gente que tienen caractera muy fuerte.* El aislamiento sentido desde la llegada se refuerza al no tener un espacio en las clases para entablar relaciones afectivas reales con los compañeros en las mismas situaciones vitales. La primera dificultad que se da en este sentido, ya no solo como base para la sociabilización, es la lengua y la sensación de desorientación que produce el hecho de sentirse tan lejos de su dominio; *C: No, clases* (dirigiéndose a M). *Environ* (quiere decir más o menos y le sale en francés) *a dos meses, antes dos meses... e primeros días, iyo no entiendo nada! , ¡Dos, tres palabras!, yo soy... siento yo soy como una idiota, no sabe nada de nada y ahora es progres, ma progreso.* O, que tiene el francés como lengua materna comenta; *O: me fui a Francia y he hecho un mes allí, después llego... entonces yo oigo a la gente muy mal en las clases aquí.* En este sentido se refuerza la idea de O de querer aprender español y dejar de hablar francés que veremos reproducida más adelante.

Otro de los problemas para entablar una relación estable con una persona es, probablemente, el hecho de que el conocimiento de personas no se haga en espacios

de encuentro constante, que puedan permitir una confianza mutua a medio plazo como por ejemplo, los espacios laborales. En G1, O afirma; *O: ¡Cómo voy a tener relación!, porque aquí en vuestro país, cuando os relacionáis, yo ya te conozco a ti y tú ya me conoces a mí, y vamos a tener la relación. Pero si vas así, te ves un solo día (...)* y C dice; *C: cuando se conoce, cuando no se conoce, no se saluda. No te conozco, no se saluda. Cuando te conozco "¡Hola!", no te conozco...; C: sí, conoce un poco, yo te veo, tú me veo, te conozco un poco.* M también tiene un comentario que parece próximo a estos; *M: cuando Hola, Hola.*

Esto se muestra de modo inverso en el caso de Q, que a diferencia de los otros participantes, tiene una larga experiencia laboral en España. Q, después de 15 años residiendo en España, ya ha adquirido ciertas variantes regionales del español y esto es sin duda, una consecuencia de la repetida interacción informal (aprendizaje no dirigido) con autóctonos, en su caso a partir de las relaciones laborales; *Q(h): con encargado todo noche uno vino con él. Antes él, a mí, no comprendo, él antes no dejarme pagar. Dice a camarero: "tu no cojas su dinero".* Otro espacio de socialización parece ser el colegio en el caso de las madres como T y M, que responden afirmativamente a la pregunta de la investigadora al respecto y también es el caso de las abuelas, como C; *C: vienes aquí ... a .. cole ... y .. una amiga .. eh.. vamos ... tomar un café.*

Hay también un cierto miedo al rechazo por parte de F, cosa que provoca que espere a que el otro tenga la iniciativa de relacionarse con él; *F(h): bueno, por eso, bueno, como cuando no me gusta que la gente que me.. hablo conmigo mal o.. por eso yo no puedo decir primero.*

El hecho de que en España se tenga que "llamar" antes de encontrarse con alguien es un hecho particularmente intimidatorio para muchos de los participantes, los cuales afirman proceder de ambientes en las que las relaciones sociales en el barrio y el trabajo son informales y más bien grupales. *F(h): (...) Aquí, bueno, hay mucha gente, por ejemplo, si yo quiero venir en tu casa, avisar primero: "¡Eh!, profesora, ¿es que yo puedo venir...?". En mi país, no. Hoy yo quiero.. ir tu casa, no pasa nada. Me ducho, me...; F(h): después yo llego, sí, sí. Sin avisar, sin nada, no pasa nada. Tu también, esto no te molesta, no te molesta, me dices: "¡eh! Me encanta tú que estás aquí, ¿qué tal?," ¡muy bien!", no pasa nada. Aquí no. Primero hay que avisar, hay que...; M(m): sí, primero llamar, (ríe), claro.*

También Q habla sobre la informalidad en las relaciones sociales en su país y apunta a la diferencia que existe en los espacios de sociabilización en Bulgaria y España; *Q(h): aquí nos vemos a bar. A Bulgaria tengo (incomprensible) a mi casa, tengo otro vecino, viene y tengo chimenea. Preparamos carne, o algo, cerveza, vino, orujo...*

La relación entre el consumo y la sociabilización es algo que a F le cuesta asumir y al preguntar en G1 y G2 si reciben a los amigos en casa o si van a casa de otras personas, la mayoría de las mujeres afirman recibir visitas en casa, no así los hombres que se muestran silenciosos al respecto.

C y D, la familia de las cuales había residido largo tiempo en España antes de que ellas llegaran, afirman tener amistades a raíz de su familia, en el caso de C las de su hija y en

caso de D las de sus hermanos. Con todo, las dos afirman no conocer a demasiada gente y de hecho los amigos de la hermana de D son casi todos armenios; *En general todos sus amigos son armenios. Muy buenos, cuatro o cinco españoles y familias armenias.* D afirma que se relacionan entre las familias armenias y de nuevo parece que los espacios no son tanto los bares y restaurantes como la casa y el espacio público; *Sí, en cumpleaños todos juntos, en casa o en campo.* En otros casos también parece que las relaciones sociales se den más bien entre los pertenecientes al mismo grupo étnico y lingüístico antes de con autóctonos. Al preguntarle a R si con las amigas habla español o árabe afirma; *R(m): habla árabe, árabe y.. poco español.* También N dice compartir una experiencia de tándem lingüístico con una española desde hace cuatro años; *N: yo hablo árabe y ella habla español.* El hecho de satisfacer las necesidades de comunicación con el círculo de parientes y amigos de la misma nacionalidad ante la dificultad de establecer vínculos más fuertes con personas autóctonas es un hecho lógico y observado por muchos autores, que afirman limita en gran medida el avance lingüístico (Dittmar, 1983).

Las relaciones sociales en el espacio público están marcadas por afirmaciones aparentemente contradictorias. Mientras que el trato en las oficinas y administraciones parece estar muy bien valorado por parte de la mayoría de los participantes, no parece haber consenso respecto a las reacciones de personas de la calle y se cuentan algunas experiencias discriminatorias en este sentido.

M(m); cuando marcha, a la oficina, todos amables. D afirma también: *Y oficinas también más amables, sí. En mi país todos muy serios, su trabajo y ya está.,* aunque parece advertir de que cuando hay un trato peor en las administraciones de debe al hecho de estar tratando con extranjeros: *Si no amables es porque eres extranjero, creo que con españoles siempre simpáticos.*

La valoración de la relación con los representantes autóctonos en la escuela parece que también es valorado positivamente; *T(m): sí, gente buena.; M(m): sí.*

No pasa lo mismo con las relaciones con los comerciantes. F, por su parte, cuenta algunas malas experiencias que atribuye a la poca paciencia de los españoles cuando él tenía una menor capacidad comunicativa en español; *F(h): (...) Cuando me hablé, ¡bueno!, como un animal, porque yo no, no es mi idioma.; F(h): sí, me tratan mal y eso. Eh, u te pregunta “Hola, aquí, por aquí no tiene un...”, “¡qué!, ¡qué!, ¡una qué!, ¡una qué!”, “una...no sé”.* De ahí puede que F muestre un cierto miedo a tomar la iniciativa comunicativa. Por otra parte, O y D se muestran muy sorprendidas del trato tan familiar de los comerciantes con ellas. D: *(...) por ejemplo en supermercado, cuando compras, dicen “¡hola vida!”, “¡hola reina!”, dije “¡vida!, en Armenia solo si conoces... mi hermana, “no pasa nada, un día pueden decir hola feo, pero no te ofendas”. Un supermercado no pueden decir “hola vida”. Aquí me gusta esto, es más próximo.* O, también se sorprende del trato tan jovial en los comercios aunque después lo atribuye a la necesidad del comerciante de vender; *O: los españoles, son realmente, son muy amables con la gente; O: son amables, tu vas a comprar ropa, “¡Hola!”. C, en cambio, se da cuenta de lo poco generalizable que es la actitud de un comerciante cuando dice; C: Ah...sí, ¡el interés!, y luego O, apunta al hecho de que el racismo es menos acuciante cuando hay dinero de por medio; O: (...) tomas la ropa (incomprensible). Tu*

das el dinero, entonces, tienen que ser amables contigo, porque has pagado. Si se ha pagado, se van a cerrar los ojos.

Por último, muchos de los participantes en los Grupos Focales y la participante en la entrevista, remarcaron el hecho de haber tenido experiencias discriminatorias o de percibir ciertos prejuicios por parte de la gente en la calle. En el caso de F, por el hecho de tener la piel negra, y en el de M por llevar el velo, se han sentido observados en la calle. También D, percibió que por el hecho de estar hablando armenio con su hermana por la calle una viandante no les quería ceder el paso.

En todo caso, parece que la mayoría se sienten identificados como extranjeros en el espacio público, ya sea por las limitaciones lingüísticas, los símbolos religiosos y culturales o el color de la piel. *M(m): sí, cuando mirar el pañuelo, ¡uf!, (ríe) mucha gente mirar.; O: a veces, la gente, vamos por la calle, “¡Hola!”, “¡Hola!”, a veces, ven a un negro como yo y cierran los ojos.* La identificación de O y F con la palabra “negro”, aparece en casi todos los casos en expresiones que tratan sobre la discriminación racial. Lo mismo respecto al miedo a la policía que F apuntaba: *F(h): siempre. Por ejemplo, las gente de Marruecos u otro país, hay, aquí tiene mucho inmigrante, blancos. Es blanco, como los españoles.; F(h): Porque también aquí tiene. Porque nosotros somos negros,.. ¿sabes? Cuando cincuenta por ciento blanco caminar, con tres negros.. yo soy como una ... la luna.*

Identidad y expectativas de futuro

Con todo, las referencias a la propia identidad religiosa y cultural se mantienen. Aunque no se hace mención a ellas con demasiada frecuencia, ello se muestra en el interés en que los hijos conserven su tradición y creencias culturales y también en el hecho de ver con reservas algunos aspectos culturales de la sociedad de acogida.

En el caso de F, se percibe cierta incompreensión ante la gran cantidad de personas en España que, según él, “no son de ninguna religión”; *F(h): hay muchas gente que dice “Dios no existe”.; F(h): “yo no soy de ningún religión”. Eso, toda mi vida, toda mi vida, nunca lo entender.* Aunque no sabemos cuales son las creencias religiosas de F, parece claro que no tiene intención de abandonar esta parte de su identidad, que para él es necesaria. Lo mismo ocurre con la mención de T respecto al hecho de que su hija se eduque en los valores y creencias religiosas de la familia, que reproducimos anteriormente.

Por otro lado, la búsqueda de iglesias de la propia religión donde poder orar es un tema que aparece en G1. O, kimbanguista, tiene que desplazarse hasta Madrid y de hecho alguna vez lo han hecho con su marido, en cambio C, ortodoxa, dice conocer una “Iglesia Para Todos” donde asisten muchos rumanos (probablemente algunos de ellos ortodoxos). En los casos de M y N, la simbología cultural y musulmana que supone vestir el hiyab, a pesar de las represalias vividas por M, implica también una voluntad de mantenimiento de la propia identidad religiosa y cultural. M tiene conocimiento acerca los lugares de oración en Gijón; *M: aquí también en árabe.* En un

momento dado O dice; *O: igualmente, hago la plegaria, me pongo el pañuelo de cabeza, si no lo llevo puesto, no puedo rezar.* Y M contesta; *M: (ríe) normal.*

Por otro lado, en el grupo inicial observamos que T y S vestían siempre los pañuelos y túnicas paquistaníes e indias en su vida cotidiana, igual que R, que vestía la melhfa, la túnica que llevan las mujeres saharauis.

Otro aspecto a considerar respecto a este tema son los fragmentos de discurso acerca de la relación entre los hijos y la cultura y lengua del país de procedencia. Aunque muchos de los participantes en G1 y G2 han dejado alguno de los hijos en el país de acogida (N) y otros a todos los hijos (F, P, y O), en los casos de N y O, por ejemplo, que especifican su deseo de quedarse en España a largo plazo, y en el caso de F, que espera conseguir la residencia, probablemente se espera poder llevar a cabo la reunificación familiar. La mayoría de las mujeres que tienen hijos, los tienen con ellas en España (T, S, R, M) y solo uno de los hombres participantes los tiene (Q).

En una ocasión, en G2, M afirma que el hijo de su hermana, nacido en España y residiendo actualmente en Marruecos, ya no se considera marroquí; *M(m): mira, mi, mi hermana, el año pasado, marcha en mi país. Vive, dos años, (corrige) dos meses. Todo el día y tu hijo: “¡mamá!, marcha a mi país”. Y dices tu “Aquí. Aquí mi país. No en Marruecos”. También cuenta otras experiencias de conocidos; M(m): sí. Ella habla un niño marcha en Marruecos bebé y él me dijo: “no, aquí mi país”.*

F, también cuenta una experiencia parecida; *F(h): yo no. Porque ahí también tiene gente de Senegal que casan con los españoles, cuando tiene hijos e hijas, los hijos no les enseñan aprender wolof, solo español. Eso no bueno. Primero hay que aprender, los dos lenguas, español y wolof. Por ejemplo, si yo tengo papeles, u (incompresible) papeles y su hijo de Senegal, y su mujer de Senegal aquí. El niño nace aquí, bueno. Todos los días hablamos con los españoles, los clases, los amigos. Una vez, cuando le dice: “Oye, vamos en África, en Senegal”, el niño ¿qué hace?, ¡no le gusta! Su juicio al respecto es claro; F(h): eso no bueno, hay, primero hay que decir “Eh, nosotros somos de África, nosotros somos de África”, tu le enseñas aquí pero nosotros somos africanos”, hay que aprender wolof, un poco. F, es bastante sensible con este tema y también recalca su desacuerdo con el hecho de que la hija de Q quiera “olvidar todo de Bulgaria”.*

La explicación que de todo ello se da por parte de F y de M es tanto el hecho del desconocimiento del país de procedencia familiar como el hecho de que comparativamente los niños acaben prefiriendo España a los países de sus padres; *F(h): porque él no sabe nada de eso.; M(m): pero .. eh .. él mira muchas cosas aquí, muy buenas.*

Todos los integrantes de G2 que hacen alguna aportación respecto al tema de los hijos y la identidad cultural, determinan su preferencia para que los hijos mantengan la cultura de origen aunque sepan que esto es una empresa difícil y no muestren intención de forzarlos en ese proceso; *i: U; ¿tu también piensas eso?, que los niños no tienen que dejar atrás todo, ... la cultura de sus padres, no?, porque al final, el padre es importante...; U(m), M(m) y T(m) (responden): sí, sí...*

Con respecto a la idea de integración de los participantes, no hubo referencias explícitas salvo por esta mención de O, que podría indicar cierto matiz asimilacionista; *O: el día que yo sepa español, hasta en la noche, hasta durante el día, voy a hablar solo en español.*, y por otro lado el discurso de D para la que integración significa “*Más o menos, vivir como aquí, como todos, no muy diferente.*” El hermano de D, que lleva ya 8 años en España, tiene esta concepción de la integración; *Mi hermano dice que en la sangre es europeo, si quieres vivir en Europa tienes que hacer lo que hacen aquí.* En todo caso, parece que el proceso de integración de D va asociado a los conocimientos que le procuran sus hermanos que, dado el largo tiempo que llevan residiendo en España y su integración laboral, deben de ser muchos; *Mi hermana quiere que yo sé mucho para poderme integrar.*

Es digno de mención el momento en que F, explicando que la policía para más a los negros que a los blancos, afirma; *F(h): para mi me encanta, me encanta mi, mi color. Mucho, mucho, mucho.* A lo que el resto de integrantes de color de G2 responden; *M(m): sí, sí, sí.; P(h): sí.; F(h): me encanta mucho.; U(m): a mi, me gusta, pero. Aquí no muchos problemas con, violence.*

Por lo demás, solo Q afirma haber querido volver a Bulgaria a raíz del malestar de su mujer y D se arrepiente más de haber dejado a sus padres y de estar viviendo a costa de sus hermanos que del hecho de la migración en sí. El resto de sujetos participantes en los grupos afirman querer residir en España largo tiempo a pesar del malestar actual que muchos tienen que aguantar. En G1, las participantes lo expresaban así; *M: y me gusta vivir aquí, en España.* A la pregunta de i; *i: ¿quieres quedarte en España? M responde; M: sí.* A la pregunta que i formula a N en G1; *i: M no quiere volver (ríen M e i) ¿y N?, N responde lo siguiente; N: yo, yo me gusta.* También C afirma; *C: quieres (a O) vivir aquí. Y yo, quiero vivir aquí, es.. un poco difícil.* A la pregunta de i respecto a si quiere quedarse en España C responde; *C: siempre.* O afirma de Congo; *O: yo no tengo nada allí.*

4.2. El aula de segunda lengua como espacio para la adquisición de conocimiento sociocultural

En cualquier clase, en cualquier grupo de personas, existe una heterogeneidad que deviene relevante a nivel pedagógico y didáctico, aunque debemos afirmar que en la educación de adultos y más concretamente de adultos que llevan tras de sí un proceso migratorio y de acomodación en una nueva y diferente sociedad, esta heterogeneidad se extiende a muchos aspectos.

Los más remarcados en la literatura son por ejemplo la diversidad de marcos socioculturales de procedencia, de estilos educativos de origen, de nivel educativo, de lenguas maternas, de edades o de circunstancias vitales, etc. (Elejabeitia, 2006, Formáriz et al., 2006) Cómo estos factores de heterogeneidad llegan a influir en la enseñanza/aprendizaje de aspectos diversos de la lengua y la cultura, o cómo llegan a explicar ciertos fenómenos que se dan dentro de la clase de lengua, es algo que en muchos aspectos aun está por mostrar.

Lo que aquí nos interesa, es, por un lado, ir desgranando algunos de estos factores que se han visto reflejados en los Diarios de Campo de la profesora y por otro, atribuir a cada uno de ellos tantas implicaciones como sea posible respecto a la adquisición de conocimientos de tipo sociocultural. Hemos desarrollado un marco amplio de comprensión de esta competencia sociocultural (considerándola no solo una competencia comunicativa sino también como un conocimiento estructural, el funcionamiento de la sociedad de acogida en campos como el laboral, el informacional y administrativo) y hemos intentado descubrir las ventajas y desventajas metodológicas de las clases analizadas en relación con la adquisición de conocimiento sociocultural. El objetivo de este análisis es contribuir al desarrollo del conocimiento metodológico acerca de la relación entre enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua y desarrollo del conocimiento sociocultural por parte del alumno en situación de inmersión. El objetivo último es pues, ofrecer un conocimiento práctico a las instituciones y profesionales que diseñan proyectos formativos para adultos inmigrados, para convertirlos en proyectos significativos, motivadores y eficaces para el fin socioeducativo que nos guía, la integración cultural y estructural de la población inmigrada.

Actitud y participación del alumnado frente a las dinámicas de la clase

La actitud del alumnado es uno de los aspectos a tener en cuenta en clase como base para el trabajo sociocultural en ella. A veces se habla de los estilos educativos de origen como factor que explica la actitud hacia ciertos métodos o actividades y del nivel de motivación como factor actitudinal de base. Aquí, aparte de analizar algunos de estos factores, nos fijamos en el desarrollo de un trabajo de clase que contribuya a clarificar las incomprensiones mutuas respecto a esas actitudes y a generar conocimiento sociolingüístico y sociocultural.

De los tres alumnos senegaleses de nuestro grupo medio, dos, tenían reacciones esquivas con respecto a las propuestas y preguntas de la profesora, pero F, en cambio, era uno de los alumnos más participativos, por lo que la hipótesis del origen sociocultural como explicador de esas observaciones era poco plausible. 6/3: *A, apenas respondía, aunque miraba mucho el papel, cosa que hace a menudo, hasta cuando no hay porqué hacerlo.* Otro día volvíamos a observar cierta actitud muy reservada en A; 20/3: (respecto a A) *cuando estábamos con los reflexivos, hemos estado comunicándonos y más tarde, al aplicar los verbos en las frases en la actividad siguiente, le he vuelto a preguntar y no me ha respondido.* G, de origen senegalés, coincidía con A en una cierta actitud esquivas ante las preguntas de la profesora, aunque fueran hechas como propuestas a la participación más que con una actitud examinadora. En la primera clase la investigadora observa lo siguiente; 1/3: (en un ejercicio de discusión de significados de palabras) *él (G), se ha dirigido a mí diciéndome que él sabía a lo que se referían las palabras pero que no sabía explicarlo, aunque yo en ningún momento me había dirigido a él preguntándole explícitamente.* Más adelante se apunta; 20/3: *G suele evadir mi mirada, creo que para que no le pregunte.* Con todo, F, también de nacionalidad senegalesa, nunca tuvo ninguna actitud de repliegue en sí mismo durante la clase, si bien cabe considerar el hecho de que mientras F tiene

estudios secundarios, A solo declara tenerlos primarios y G no tiene estudios. La hipótesis de que el nivel de escolarización podía sugerir un nivel mayor de seguridad respecto a las dinámicas de la clase se confirmaba a partir de otros casos: C y B, los dos alumnos con estudios superiores, eran los que participaban en mayor medida y D y I, ambos con estudios secundarios, eran junto con C, los que solían responder con mayor ajuste las preguntas y los que mejor parecían entender las dinámicas de la clase.

Otro alumno de procedencia subsahariana, H, respondía de algún modo a este repliegue, aunque a diferencia de A y G, tenía un nivel de ejecución de los ejercicios muy bueno: *15/3: H no es nada participativo.; 15/3: H parece abstraído durante las clases.* Esta actitud era recurrente en H, en cambio resultaba sorprendente que en el momento de llevar a cabo una tarea comunicativa que requería mucha autonomía, realizaba una ejecución brillante. En la misma clase en la que la investigadora percibía que H “estaba abstraído”, apunta esto; *15/3: sorprendentemente para mí, H fue el que mejor llevó a cabo la dinámica (simulación de entrevista de trabajo con material de apoyo), aunque también hay que decir que fue de los últimos en realizar la práctica.* H, de Ghana, declaraba no tener estudios, era el más joven de la clase (21), y uno de los alumnos con un menor nivel de asistencia y participación en ellas.

La interpretación de este tipo de actitudes en A y G “inesperadas” por la profesora, puede explicarse por distintas vías, si bien el caso negativo que nos ofrece F y H en cierto sentido, haría imposible una explicación generalizadora a nivel de procedencia subsahariana y nivel de estudios. Ríos y Ruiz apuntan por ejemplo al hecho de que los alumnos del África subsahariana tienen una forma de expresión individual que se subsume a la opinión del grupo y que por ello no suelen expresar las propias opiniones sin el soporte grupal (Ríos y Ruiz, 2006). Sea como sea, A y G eran los dos alumnos del nivel medio con un menor nivel de competencia comunicativa a nivel de fluidez verbal y es evidente que eso era un factor de inseguridad para ellos. No obstante, el punto relevante era que ni G ni A mostraron, en los casos presentados, una gestión consciente y efectiva en el contexto de los procesos sociales de la comunicación. G, en el ejemplo propuesto, interrumpía el discurso de i (la investigadora) sin un motivo que pareciera justificado y A, en cambio, no respondía a una sugerencia de participación y no era capaz de formular una frase que le dispensara formalmente de intentar una respuesta, además de evitar el contacto ocular tanto con la profesora como con otros integrantes del grupo. Estos dos casos son ilustrativos porque muestran que ni G ni A parecían tener conocimiento acerca del comportamiento esperable en la sociedad de acogida y en ese contexto formativo, un conocimiento relativo a pautas socioculturales, o, al menos, no parecieron tener las herramientas sociolingüísticas y comunicativas para gestionar la situación. Si bien la profesora no comentó nada respecto a este comportamiento en la clase, sí asumió que tanto A como G podían tener comportamientos menos ajustados a los esperados durante las clases. No obstante, no utilizó esta observación como base para trabajar la comunicación intercultural, es decir, para plantear el tema de las relaciones entre profesor y alumno en las experiencias educativas de G y A. No se generó el espacio para poner de relieve y dialogar sobre los patrones sociales en la clase y en otras situaciones parecidas (donde se hacen preguntas y se responden a ellas, por ejemplo) pero sí se asumió ese comportamiento “extraño”. Para la profesora, el desconocimiento de la situación

sociolingüística y sociocultural por parte de G y A pasó a ser algo *esperable* y por tanto algo que no tenía que tratarse como contenido sociocultural en la clase. En este sentido, nos dimos cuenta de la importancia que tiene en el contexto del aula de lengua aprovechar cada situación susceptible de generar diálogo acerca de las prácticas socioculturales de cada uno, no como imposición, sino como dotación de herramientas para evitar los malentendidos y la marca social atribuida a ellos y para una mayor autonomía y capacidad de comunicación interpersonal.

Esbozar una explicación respecto a las diferencias en la participación requiere un análisis algo más pormenorizado. La atribución del nivel de participación a las personalidades más o menos extravertidas de los alumnos, puede explicar el hecho de que en un grupo tiendan a participar unos pocos en una medida mucho mayor que el resto y de hecho, pudimos confirmar que las personas que más hablaban en clase fueron también las que más hablaron en los Grupos Focales (C en el G1 y F en el G2). Otras teorías, como los estilos educativos de origen, también pueden conducir a una explicación plausible acerca de este hecho, pero el análisis no pareció ser nada concluyente (no porque no pueda ser explicativo en muchos sentidos, sino porque no explica todos los casos de este estudio y los casos negativos son muy significativos). La escuela primaria en Senegal, por ejemplo, aplica métodos bastante autoritarios a los alumnos en primaria, llegando a la agresión física, cosa que podría explicar la actitud reservada de G y A. No obstante, F afirma en G2 que en su país de origen se utiliza la violencia en la escuela y la justifica como método de enseñanza; *F(h): pegar, aprender más*. Con todo, como vimos F fue uno de los integrantes más participativos en G2, por no decir el más participativo. También en las actividades extracadémicas en las que asistió la investigadora y en las clases, F era de los alumnos comparativamente más participativos y habladores (aunque en los Diarios no hay constancia de ello porque apenas asistió a las clases de las que tratan). También es preciso apuntar aquí que si bien C es de las más participativas y con diferencia la más extrovertida del grupo medio, parece que en cambio el sistema educativo rumano establece una distancia entre profesor y alumno muy severa (Alegre et al., 2007).

El caso de F sirve, en cierto modo, para mostrar las diferencias entre el desenvolvimiento del alumno en el espacio de la clase y en el espacio público. Así como F afirma no llevar la iniciativa en los contactos con personas autóctonas en los espacios públicos, en cambio en la clase destacaba precisamente por la actitud contraria. De esto, podemos deducir que, en el caso de F, el espacio del aula de lengua era una de las formas de desplegar su personalidad y sus habilidades sociales y lingüísticas y una forma de salir de “la casa”, que él asocia con el aburrimiento. (ver 4.1; “Discurso de los alumnos”). En este sentido, se confirma una dimensión afectiva en el hecho de que la clase sea un espacio de comunicación libre y en situación de igualdad, donde el alumno pueda expresarse a voluntad y con frecuencia. (Villalba y Hernández, 2010).

Por otro lado, vimos que en general, había una relación positiva entre el nivel de participación en la clase y el nivel de habilidad comunicativa pero no podemos decir que esto se cumpliera en todos los casos sino, tal vez, en los más extremos, es decir, los alumnos que más participaban eran los que, comparativamente, mayor nivel comunicativo tenían y los que menos participaban, los que menor nivel tenían. A y G,

como hemos visto, eran dos de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje y con menor nivel participativo.

Los perfiles de A y G contrastaban con los de C y B, que a menudo eran los que más participaban y, aunque B faltaba mucho a las clases, solía ser de los más comunicativos y tenía una gran fluidez en la expresión oral.

D y I, ambos con estudios secundarios, no solían participar por propia iniciativa sino más bien cuando la actividad les presionaba a hacerlo. Aun así, esto no respondía al hecho de que no comprendieran las dinámicas de los ejercicios, de hecho, eran dos de los alumnos que tenían mayor capacidad de comprensión y ajuste a las actividades de clase; *20/3: casi todo lo respondieron I, C y D*. Por el contrario, los dos tenían menor fluidez a nivel comunicativo y en este sentido se podría atribuir su falta de iniciativa participativa a la inseguridad respecto a la fluidez oral.

A raíz de esta asociación entre participación e inseguridad comunicativa, intentamos observar la relación entre nivel de participación y dificultad comunicativa de la actividad. *15/3: destacamos los miedos en la participación de los alumnos en actividades comunicativas*. Las actividades que se basaban en la expresión oral, parecieron ser más intimidatorias que las preguntas directas, las cuales requieren una respuesta marcada, fija, construible en pocas palabras y sin necesidad de ordenar demasiados elementos en la misma frase. Swetland, habla de que el tipo de relaciones sociales experimentadas por los alumnos inmigrados tienden a priorizar intercambios lingüísticos como dar y recibir órdenes en detrimento de otras formas (Swetland, 1983). Creemos que hay una diferencia básica entre los tipos de comunicación a los que se exponen nuestros alumnos en sus interacciones cotidianas del tipo pregunta/respuesta, órdenes (comercios, contextos formativos con metodologías escolares, relación con la administración) (ver 4.1., "Discursos de los alumnos"), y los tipos de comunicación que exige la narración de un tema, la conversación prolongada con una persona, etc. Ya hemos visto que nuestros alumnos suelen mantener relaciones más bien infrecuentes y superficiales con personas autóctonas y que no están (en su mayoría) insertados en otros ámbitos de sociabilización: participativos, laborales, etc. A esto se puede deber una cierta dificultad añadida con este estilo en las actividades más libres de comunicación propuestas en las clases.

Dejando a un lado estas explicaciones y centrándonos en la metodología, podemos apuntar a diversas recomendaciones en este sentido. En primer lugar, las actividades de aplicación de muchas habilidades comunicativas podrían haber sido previamente consideradas en función de los niveles de sociabilización y exposición a situaciones comunicativas complejas de los alumnos en su vida cotidiana, de los ámbitos de comunicación conocidos y de los no conocidos. Con este conocimiento, la profesora hubiera podido ofrecer una serie de técnicas discursivas que facilitarían la fluidez en ciertos tipos de situación. La falta de fluidez provoca siempre un cierto sentimiento de impotencia en el hablante y una situación difícil de lidiar por parte del profesor porque cuando la persona que habla tiene muchas paradas, el resto de la clase tiende a focalizar su atención en otras cosas, el ritmo de la clase se desestabiliza y el hablante se siente progresivamente más presionado.

En este sentido, tener una buena planificación de la actividad comunicativa es esencial para su funcionamiento, contrariamente a que pueda parecer una tarea centrada solo en la actividad del alumno.

La significatividad de los contenidos de las actividades, sus objetivos y el tipo de actividad que se proponía en clase, se asociaron al nivel de participación y desarrollo de un espacio de conocimiento sociocultural en las clases.

A lo largo de las sesiones, nos fuimos fijando en el hecho de que, mientras algunas actividades suscitaban cierta discusión y diálogo entre los alumnos, otras apenas lo hacían, de modo que fuimos anotando las circunstancias que envolvían a esas situaciones participativas y motivacionales en las clases. En la segunda clase y la primera del Diario de Campo (1/3), nos fijamos en el hecho de que la actividad propuesta no tenía apenas seguimiento por parte de los alumnos. Al redactar este hecho en el Diario apuntábamos la siguiente reflexión: 1/3: (ante una actividad de elección de prioridades formativas) *no se les ocurre nada a priori, pero muestran asentimiento a mis sugerencias*. La actividad se basaba en marcar, en una lista de actividades relacionadas con el uso del lenguaje, aquellas que más interesaban a los alumnos, y se trataba de hacerlo con un criterio de prioridad (numerando las actividades de la lista según la importancia que se otorgaba a cada una). Pretendía ser una forma de potenciar que los alumnos expresaran sus necesidades para ajustar los contenidos de las clases a ellas. La propuesta resultó difícil de comprender o al menos eso pareció, pues muy pocos se dispusieron a marcar esas actividades con los números. Después, la profesora-investigadora apuntaba; 1/3: *(me doy cuenta de que la actividad no les resulta significativa) la actividad está diseñada para estudiantes occidentales, (...) jóvenes, con capacidad económica para viajar., y; 1/3: Alguien responde que lo quiere hacer todo, que le cuesta todo*.

Sacamos entonces dos conclusiones posibles ante esa escasa participación, una era que esos alumnos no acababan de ver la necesidad de expresar sus prioridades en el contenido de las clases, ya fuera porque no tenían conciencia de sus necesidades lingüísticas o porque simplemente no estaban acostumbrados a que se les pidiera la opinión y la situación les resultaba algo inconexa. La otra explicación posible era que las propuestas de la actividad eran poco significativas para sus necesidades lingüísticas y comunicativas. Esta segunda hipótesis fue analizada con detenimiento. Observamos que las actividades propuestas en la ficha estaban formuladas en forma de acciones que implican la lengua (“escuchar canciones en español”, “escribir postales”) más cercanas a las expectativas de aprendizaje de estudiantes de español como lengua extranjera (y no como segunda lengua en un contexto de inmigración). También notamos que la redacción de estas actividades en forma de actos resultaba más extraña para algunos alumnos que si se hubieran presentado las opciones como aspectos de una lengua, por ejemplo, “conjuguar los verbos en pasado”, etc. De hecho, cuando hicimos el ejercicio de una forma más abierta, oralmente, E dijo que le costaba “el pasado”.

A primera vista el hecho de estimular a los alumnos a opinar sobre los contenidos de la clase parecía una buena dinámica. El hecho de que las actividades se propusieran desde la profesora, facilitaba a los alumnos con menor nivel la formulación de sus

prioridades, y el hecho de redactarlas como acciones de la vida cotidiana podía ser una forma de dar significatividad a las propuestas de contenido en base a al aspecto pragmático del lenguaje. Evidentemente, conocer la opinión del alumnado era una prioridad en las clases porque la profesora podía recibir información de primera mano para planificar los contenidos y en segundo lugar facilitar la entrada en una dinámica de toma de decisiones por parte del alumnado que creemos podía resultar muy fructífera a la larga (a nivel comunicativo, sociocultural, intercultural, etc.).

Con todo, consideramos que en nuestro caso la actividad no tuvo el éxito esperado porque había que tener en cuenta otros aspectos. El primero es que opinar sobre la clase podía resultar inconexo para los alumnos que tienen una visión del profesor como único responsable de la clase. Si eso se hubiera tenido en cuenta, la propia profesora hubiera iniciado la actividad explicando la importancia que para ella tenía la opinión de los alumnos respecto a los contenidos, la dificultad que supone deducir los contenidos significativos para sus alumnos sin su colaboración y la base metodológica participativa que guiaba sus intenciones.

Otro aspecto a tener en cuenta para esta actividad de expresión de opinión es que el material de apoyo (en este caso una lista de acciones) o bien debe ser diseñado en función de la situación del alumno en el país de acogida, de su cotidianidad, o bien ser reducido a aspectos más generales del lenguaje que no puedan incluir un sesgo y que puedan dar pie a un dialogo posterior en la clase. Por ejemplo, si en la clase se decide que todo el mundo quiere aprender a “hablar mejor”, luego se puede generar un espacio de charla sobre dónde se quiere hablar, con quién, de qué, cómo, etc., y de este modo tanto el alumno como el profesor o profesora se dan cuenta de los aspectos verdaderamente significativos para ellos.

En el caso de esta actividad, consideramos que de nuevo se dio una desorientación del alumnado respecto a las expectativas de la profesora y los objetivos del ejercicio. La dinámica no era difícil de entender si nos situamos en una metodología escolar como la que la propia profesora ha vivido (la que fundamenta la enseñanza escolar en España los último 20 años). Pero tal vez esta dinámica era más complicada de comprender por parte de un tipo de alumnado escolarizado en sistemas más autoritarios, en lo que tenía de expresión de la propia opinión, y más teniendo en cuenta que estaba formulada en base a los intereses y visiones del mundo de un tipo de alumno muy diferente al que teníamos nosotros en el aula.

Comprensión y ejecución de los ejercicios

La relación entre el nivel de participación que suscitaban los ejercicios y el tipo de actividad del que se trataba la establecimos teniendo en cuenta tanto la dificultad de comprensión del mecanismo del ejercicio como de su ejecución. Tuvimos que discriminar entre estos dos factores al percibir que no siempre que había un bajo nivel de participación y ejecución se observaba un problema de brecha en la significatividad de los contenidos, ni tampoco siempre era atribuible a un nivel demasiado alto de dificultad. A veces, simplemente no se entendía qué tipo de procesos relacionales pedía la actividad. Además, la buena comprensión del mecanismo del ejercicio se

mostró como una condición necesaria pero no suficiente del nivel de participación y buena ejecución del ejercicio.

Observamos que, en general, los alumnos que mejor entendían lo que había que hacer en cada ejercicio, eran los que habían estado más tiempo escolarizados en sus países de origen. Este hecho, concuerda con las afirmaciones de Swetland respecto a las diferencias entre los “mundos cognoscitivos” de los alumnos escolarizados dentro de estructuras metodológicas de inspiración occidental (como las escuelas de inspiración colonial en muchos de los países de los alumnos africanos y los procedentes de Asia, Latinoamérica y las escuelas del este de Europa) y los alumnos no escolarizados en un tipo semejante de escuela (por ejemplo, en las escuelas coránicas y de tradición oral) (Swetland, 1983).

D, E, C y I, destacaron como los alumnos con mayor nivel de comprensión de los ejercicios en este sentido metodológico, aunque no eran, comparativamente, los que más tiempo llevaban en España y por tanto, no se les suponía un mayor nivel de comprensión de la lengua hablada que al resto (esto era relevante puesto que la explicación metodológica de los ejercicios la hacía la profesora a nivel oral). 20/3: (explicando la ficha con los verbos reflexivos y su funcionamiento) *E y D enseguida lo entendieron todo.*; 20/3: *D no tiene esa ventaja con la lengua (materna), pero se nota que tiene un nivel de estudios más elevado que el resto de la clase, entiende la lógica de los ejercicios y de los contenidos con mucha más facilidad.* En cambio G, que hacía ya más de 8 años que residía en España, no parecía comprender lo ejercicios; 20/3: (G) *cada día voy corroborando que no lee con facilidad y que a priori no entiende las dinámicas ni las lógicas de los ejercicios que propongo.* El nivel de comprensión de D, E, C, y I se muestra también en las referencias respecto su gran nivel de respuesta adecuada en las clases: 1/3: *K, E y C me pareció que eran los que mejor respondían.*; 20/3: *en la casilla de “síntomas” casi todo lo respondieron I, C y D, sobretodo D.*; 13/3: (I) *escucha mucho y aprende fácilmente.* Recordemos que estos alumnos afirmaron tener estudios secundarios.

En otras ocasiones, la comprensión del ejercicio no facilitaba su ejecución comunicativa; 15/3: *los dos (E y I) habían entendido el ejercicio pero les costó bastante responder a las preguntas siguiendo el modelo de respuestas que yo les había dado.* En esa clase, atribuimos las dificultades para realizar el ejercicio comunicativo al “miedo”. En definitiva, la comprensión de los ejercicios no aseguraba el mayor nivel de participación en ellos ni tampoco garantizaba la respuesta adecuada, precisamente porque en los ejercicios comunicativos la respuesta adecuada no era una simple palabra sino un proceso comunicativo (si bien la comprensión del mecanismo de un ejercicio comunicativo era condición necesaria para su realización, no era condición suficiente para su buena realización). La conclusión a la que llegamos es que la tarea comunicativa implicaba la combinación de muchas habilidades de modo que su ejecución no podía ser evaluada con los mismos criterios de corrección que en otras actividades. El hecho de tener unas pautas de apoyo en un ejercicio comunicativo, no lo convierte en un ejercicio como los demás (no comunicativos), es decir, no pasa a requerir un tipo de respuesta más cerrada, continúa siendo un ejercicio que requiere un cúmulo de habilidades coordinadas y en el que la fluidez del propio discurso oral es un elemento de presión más, que se suma a la presión de poner atención a una pauta

(temática, metodológica y discursiva) y seguirla. Anteriormente ya dimos una explicación acerca de los miedos que pueden asociarse a ciertos tipos de situaciones comunicativas poco habituales para los alumnos y esta última observación corrobora la necesidad de partir de la experiencia comunicativa del alumno en la segunda lengua en el país de acogida como base para el diseño más ajustado de las actividades a la práctica comunicativa.

Significatividad de contenidos y métodos

Ya vimos cómo la relación entre las necesidades reales de los alumnos y las propuestas metodológicas y de contenidos podía influir en la capacidad de una actividad para generar motivación y capacidad de ejecución en los alumnos. La significatividad de los contenidos se mezcla con la significatividad de los métodos para generar una dinámica lo suficientemente abierta y dialogante como para adaptarse a la heterogeneidad sociocultural y cognitiva reinante en el aula. Carolyn Swetland (1983) afirma que “La etnolingüística comparada y el correspondiente conocimiento de mundos cognoscitivos de alteridad son fundamentales para que tenga éxito un programa de formación lingüística de migrantes”. En el marco teórico veíamos las opiniones de varios autores respecto a la necesidad de reconocer en el aula los modelos de conocimiento y los esquemas socioculturales de los alumnos (como capital cultural y formativo disponible) a la vez que generar espacio para dar a conocer los de la sociedad de acogida y establecer un marco de comprensión y negociación entre ambos (Swetland, 1983; Catani, 1983; Garreta, 2003; Miquel, 2003; Villalba y Hernández, 2010).

En el análisis de los Diarios de Campo distribuimos la categoría “significatividad de los contenidos” en los subgrupos “según situación sociocultural del alumnado”, “según experiencia vital de los alumnos”, “según objetivos del ejercicio” y “según modelos de vida que transmiten”.

La primera unidad didáctica, que estaba centrada en el mundo laboral, suscitaba por sí misma algunas situaciones comunicativas básicas y habilidades lingüísticas a tener en cuenta como contenido formativo. La comprensión lectora de las ofertas de trabajo, la conversación telefónica para concertar una entrevista y la situación comunicativa de la entrevista eran los tres puntos de contenido que consideramos que a nivel pragmático, sociolingüístico y sociocultural, serían los más relevantes a tratar (Instituto Cervantes, 2006). Necesitábamos los elementos del vocabulario y las construcciones gramaticales mínimas para hacer frente a esos actos lingüísticos y comunicativos y también que las actividades para adquirirlos resultaran lo más aproximadas a la situación experiencial del alumnado, es decir, que también le fueran significativas. En el desarrollo de estas habilidades, observamos que las actividades directamente relacionadas con procesos de búsqueda de trabajo suscitaban un nivel alto de implicación de los alumnos. A partir del análisis de las condiciones laborales y socioculturales en el país de acogida, concluimos que la significatividad de estas actividades estaba relacionada con la situación vital y sociocultural del alumnado, la gran mayoría con poco conocimiento acerca de los procesos de reclutamiento y sin trabajo (ver “Discurso de los alumnos”).

1/3: (ante el esfuerzo por atender a una actividad relacionada con la comprensión de anuncios de trabajo por palabras) *me sorprende que hagan lo que yo les he pedido con tanta aplicación. Deduzco que este tema sí que les interesa, que les es muy significativo.* 1/3: (ante la actividad de subrayar nombres de profesiones en una página de ofertas de un periódico) *ahora todos se muestran atentos. Bajan la cabeza y empiezan a mirar para el papel concentrados.*; 1/3: (ante una explicación acerca de las diferencias de significados entre verbos que suelen aparecer en anuncios de trabajo por palabras) *me escuchaban muy atentos.*

Los objetivos de los ejercicios fueron también un aspecto a considerar para dotar de significatividad a los contenidos de clase. Cuanto más ajustados eran los objetivos a los procesos reales de acciones comunicativas en la sociedad de acogida, más apuntes socioculturales hacía falta dar y más conocimiento sociocultural se generaba. Por ejemplo, si con una actividad se pretendía comprender un anuncio por palabras en la sección de ofertas de trabajo en un periódico y también actuar como si se fuera a responder a ese anuncio, se entraba en una serie de actividades que replicaban la acción real de buscar trabajo. En este sentido, concluimos que los vínculos con la realidad material y social de la sociedad de acogida ofrecían puntos de referencia para la adquisición de conocimiento sociocultural y para dotar de significatividad a los contenidos de clase.

Las actividades, pueden mezclar distintas habilidades o centrarse en una solo. En general, vimos que cuando las actividades comunicativas estaban diseñadas como simulaciones de la realidad social y cultural de la sociedad de acogida, se requerían de la profesora apuntes socioculturales que debían hacerse en el curso de la actividad y que surgían sin planificación alguna, puesto que no siempre era previsible si el alumno sabría cierta norma de comportamiento o actitud sociocultural o no. 5/3: *Les recomendé que pusieran en valor sus ganas de trabajar, que no preguntaran el sueldo demasiado rápido.* Se hizo patente que muchas de las cuestiones socioculturales que acompañan al uso del lenguaje español situacionalmente no eran percibidas por la profesora, socializada en el marco social autóctono (en lo que suele llamarse la cultura epidérmica) (Navarro, 2009). En muchos casos, solo es posible conocer las diferencias en las referencias socioculturales de los alumnos cuando llevan a cabo una práctica comunicativa.

En este sentido, confirmamos las múltiples referencias teóricas acerca de la metodología comunicativa como forma de potenciar una comunicación intercultural en el aula y también la función diagnóstica que tiene para el profesor conocer los aspectos socioculturales que surgen durante la comunicación, como forma de dotar de significación a los procesos de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, no siempre que se recomendaba una actitud frente a otra en un contexto o en una situación social determinada, el alumno devenía consciente de la marca social que esa diferencia actitudinal podía suponer para la percepción de otros, como malentendido o desajuste a la situación comunicativa. Este es un punto al que la profesora tenía que ser sensible y que requería de su parte un conocimiento profundo de la propia cultura y de los aspectos socioculturales conocidos por los alumnos. Aunque este conocimiento no pueda ser completo, la potenciación de un espacio rico

en situaciones y en detalles socioculturales que permitiera remarcar cada diferencia sociocultural se mostró como un principio metodológico para nuestro propósito.

Materiales reales y desarrollo de conocimiento estratégico y sociocultural en el aula

El diseño de contenidos en base a materiales y procesos reales a nivel de vocabulario y diseño de actividades en las unidades didácticas, también fueron objeto de reflexión por parte de la profesora-investigadora. En las sesiones del tema “trabajo” utilizamos material real como soporte para la comprensión de los anuncios de trabajo por palabras en los periódicos. Al hacer uso de ellos en las clases, comprobamos la utilidad de ese material real; *13/3: Conjuntos de palabras como "excelentes ingresos", "incorporación inmediata", "imprescindible experiencia", "experiencia demostrable", "concertar una entrevista" y palabras como "contrato", calificativos como "personas dinámicas", "proactivas" y similares, son totalmente extraños en conversaciones y textos habituales e imposibles de aprender por otros medios que no sean directamente la fuente real del texto.*

Además, la utilización de fuentes reales contribuía a acercar a los alumnos las fuentes de información públicas, como son los clasificados en los periódicos o las páginas de empleo en Internet. Aunque a menudo damos por supuesto el conocimiento de los métodos de búsqueda de empleo o de informarse en nuestras sociedades, no hay que suponer que en las sociedades, regiones o pueblos de todos los alumnos, los sistemas de reclutamiento sean similares. Tampoco podemos suponer que el alumnado conoce las fuentes más fiables de información, ni que sabe discriminar entre los títulos y tipos de anuncios como por ejemplo “oferta de empleo” y “demanda de empleo”, “clasificados”, “anuncios por palabras”, etc. Este aspecto “informativo” en la sociedad de acogida, forma parte de un sistema de códigos, en este caso laborales, del marco sociolingüístico y sociocultural de la sociedad de acogida. Dittmar, afirma que uno de los aspectos a tener en cuenta en el proceso de orientación del inmigrante en la sociedad de acogida son las “diferentes condiciones de producción y existencia reinantes en las grandes ciudades y en la industria” (Dittmar, 1983) y Carlota Solé incluye el conocimiento y adaptación a los mecanismos laborales como base para la integración sociocultural (Solé, 1994, citado en Garreta, 2003).

Por otro lado y como ya vimos, la terminología para comprender la información básica del anuncio no es nada llana, pero tampoco lo es la terminología respecto al procedimiento para la candidatura. “Enviar currículum a x dirección”, “pasar por x lugar a x horas”, “llamar a x número de teléfono y a ciertas horas”, “preguntar por x” son expresiones que incluyen mucha cantidad de información sociocultural. Por ejemplo, conocer qué es un currículum, qué formato tiene y qué tipo de envío requiere no es un conocimiento universal y asumible en todos los alumnos. Conocer los lugares donde los anuncios envían al trabajador a presentarse, puede no ser algo tan sencillo como buscar una dirección en un mapa, si lo que se especifican son nombres de locales, por ejemplo. Las expresiones “preguntar por” o “razón: x” tampoco se suelen aprender en una comunicación informal, fuera de la clase. Todos estos aspectos

requieren un aprendizaje planificado en función de las necesidades expresas de la persona inmigrada.

Por otro lado, ciertas palabras y tipos de redacción son formas de establecer el nivel de formalidad del contacto, que no siempre tienen que ser entendidas ni percibidas como marco de comportamiento social por el alumno. El nivel de formalidad o informalidad del anuncio puede condicionar las formas de encarar una situación comunicativa, pero el nivel de formalidad percibido en un escrito o en una conversación requiere un conocimiento sociocultural muy específico. Precisamente porque solemos reproducir los niveles de formalidad a los que estamos acostumbrados, por tanto que actuamos según nuestra experiencia anterior, el profesor de lengua no puede asegurar si los niveles de formalidad en las formas de reclutamiento experimentadas por los alumnos coinciden con las esperables en España. En todo caso, la desorientación respecto al tipo de actitud y nivel de formalidad a adoptar en cada situación, puede provocar una actitud demasiado neutra (inacción por miedo a no actuar debidamente) o inesperada (propia de otros contextos sociales y culturales) para el interlocutor (Ríos y Ruiz, 2006).

Otros aspectos de la comprensión pueden ser relevantes en según qué tipologías de textos. En estas prácticas de comprensión de los anuncios por palabras, encontramos que en medio de muchos de los anuncios reales, aparecían otras ofertas “falsas” de trabajo, que tenían un formato muy similar a las reales pero que en realidad ofrecían prácticas o cursos de formación. La comprensión de los matices que diferencian a unas de otras era, de nuevo, un trabajo de matización de sentidos y de trabajo sociocultural en la comprensión lectora que incluía conocimientos sobre el sistema de reclutamiento y formación laboral en España:

COCINERO. Experto en cocina gastronómica, panadería y bollería. Con certificado de profesionalidad. Cocina creativa y repostería. Prepárate y trabaja. Infórmate. Tel. x (Periódico Cero)

Las estrategias para identificar los dos tipos de anuncios –que aparecían en la misma sección y mezclados con los de ofertas de trabajo reales- eran necesarias para actuar eficientemente ante esa información. Todas las técnicas que mejoraran la eficiencia en la acción comunicativa (leer e interactuar en coherencia) eran bienvenidas en las clases puesto que a la dificultad de todo ese vocabulario técnico se sumaba la dificultad de la comprensión lectora en general; 6/3: *la comprensión de textos es muy lenta.*

Además, la habilidad de unir lógicamente todos los requisitos de las ofertas con las propias cualidades y capacidades no se podía asegurar sin la comprensión completa de la relevancia que cada requisito supone en un anuncio. Por ejemplo, tener experiencia de dos años no es un gran impedimento para presentarse como candidato en una oferta que especifica tres años de experiencia, en cambio no tener el carné de conducir en un trabajo que explicita la condición de tener el carné de coche o coche particular sí es un “requisito fuerte” en una oferta de trabajo; 6/3: (ante un ejercicio de vocabulario contextualizado en la comprensión de un texto, los alumnos pensaban) *acerca de mis preguntas tipo: ¿si esta oferta dice que como requisito hay que tener coche particular y no lo tenemos, enviaríais el currículum?* Preguntas como estas daban

pie a establecer las diferencias en la relevancia de cada requisito, a relacionar las informaciones con más fiabilidad y a ser más eficientes en la búsqueda de empleo.

En definitiva, el conocimiento de cierto vocabulario técnico y actualizado que se hace posible con la utilización de fuentes de información reales es un principio a aplicar en cualquier ámbito de los contenidos de la clase de segunda lengua. En cualquier caso, la selección del vocabulario y el material de clase en base a principios pragmáticos devino una regla de método tan útil como la utilización de materiales reales. A menudo, las selecciones de vocabulario temático (profesiones, sanidad, etc.) de los libros de texto, están hechas en base a simplificaciones del mundo lingüístico (una “lengua manipulada” según Miquel, que “no representa ninguna tipología textual y no encontramos fuera del aula”, 2005). Para entendernos, estas selecciones que se hacen en los materiales didácticos preparados, proponen una serie de palabras más o menos estandarizadas sobre el tema, pero que no se utilizan ni en la comunicación real cotidiana ni en la comunicación más técnica de la sociedad de acogida. A veces, incluso son palabras que han perdido o ganado matices semánticos con el tiempo, sustituyéndose por otras en los ambientes especializados. Precisamente el campo léxico de las profesiones es un ámbito en desarrollo constante. A los propios trabajadores autóctonos les costaría saber qué significan multitud de trabajos de los que se encuentran actualmente en las ofertas de trabajo. Estas incongruencias entre lo que se enseña y lo que se da en la cotidianidad, a menudo se explican por el hecho de que los materiales didácticos de base están orientados a un público sin necesidades socioculturales en los ámbitos temáticos que se tratan y también por las diferencias entre el aprendizaje de un idioma en una situación de inmersión (como segunda lengua) y el aprendizaje aislado del idioma (como lengua extranjera). La propia profesora-investigadora hacía una reflexión acorde con estas diferencias entre objetivos formativos y características socioculturales del contexto en el transcurso de las clases: *13/3: lo importante es adaptar la lengua a las necesidades. Mientras para un estudiante universitario francés o norteamericano la expresión "imprescindible experiencia" no es prioritaria en ningún sentido, sí lo es en cambio para uno de los alumnos de esta clase.* Villalba y Hernández hablan de la “literatura gris” como las tipologías de textos escritos con los que el alumno entrará y entra en contacto en su cotidianidad (Villalba y Hernández, 2010).

El tipo de comprensión que necesitamos tener en cada tipo de texto oral o escrito y sus características, son también un criterio para orientar el aprendizaje. Por ejemplo, en la unidad didáctica de trabajo, necesitábamos comprender anuncios de ofertas de trabajo que amontonan las palabras sin especificar el tema de que tratan. Villalba y Hernández sugieren que cada tipo de texto tiene estructuras de presentación y exposición discursiva de la información y requiere sus estrategias de comprensión adaptadas. Además, en la comprensión lectora se pueden poner de relieve unas informaciones u otras en función de los intereses de comprensión (la comprensión lectora no es un resultado de “todo o nada”, hay distintos “niveles de comprensión”), (Villalba y Hernández, 2010). Por ejemplo:

ASISTENTA. Se ofrece trabajo como asistenta del hogar. Miércoles de 3 a 6. En Castiello de Bernueces. 9 Euros/h. Con referencias y preferiblemente con vehículo. Tel. xx (Periódico Cero).

REPARTIDOR. *Para empresa de reparto de comidas en Gijón, moto de la empresa, contrato de trabajo y S. Social. Imprescindible experiencia demostrable. Enviar CV con fotografía reciente a Email: xxx (Periódico Cero).*

Ante tanta información, se hacía necesario poder distinguir entre las condiciones de trabajo como el horario o el sueldo y el hecho de poder ser contratado o de que le paguen la Seguridad Social al trabajador desde la empresa, los requisitos para el trabajo y la forma de presentarse como candidato a la oferta. Este tipo de texto, requería llevar a cabo un ejercicio para comprender las palabras en función del lugar conceptual que tienen dentro del tipo de texto. En general, este trabajo es necesario para la comprensión de todos los textos, pero en este caso era particularmente útil pararse a especificar el tipo de información a que respondía cada palabra, puesto que de esa comprensión depende el poder establecer relaciones ajustadas entre el propio perfil, las propias expectativas laborales y el contenido de la oferta de trabajo. 6/3: (actividad de diferenciación de tipos de información dentro de un texto) *esta manera me pareció que podría constituir una gran estrategia de comprensión de este tipo de texto y a la vez una forma de discutir el vocabulario correspondiente a cada una de las categorías dentro del contexto de la lectura.*

En definitiva, el fin último de todo el proceso de comprensión del texto o del aprendizaje en general es la actuación ajustada posterior, es un fin pragmático que condiciona toda la práctica formativa: 6/3: *entender los requisitos específicos de cada oferta (de trabajo) puede agilizar mucho la selección de las candidaturas y esto significa aliviar el trabajo que representa el buscar trabajo y no hacerlo en vano, evitando frustraciones.;* 20/3: *esta actividad (relacionar las palabras de salud con conceptos como "síntomas" o "diagnóstico") me interesó porque para llegar a establecer un diálogo en una consulta médica es bastante esencial entender preguntas como "¿qué síntomas tiene?".*

Encontrar la forma de apoyar socioculturalmente al alumnado en, por ejemplo, el ámbito laboral, pasa entonces por i) ofrecer un espacio comunicativo (dialógico) donde los alumnos puedan expresar su propia experiencia laboral en el país de procedencia, sus expectativas, sus métodos y la lógica del sistema informacional y de reclutamiento y ii) ofrecer el material real, ajustar la práctica a las situaciones reales y en su trascurso, especificar cada detalle sociocultural y marcar su relevancia en el contexto.

Los temas que incluían un conocimiento sociocultural sobre los sistemas de organización de las administraciones, en nuestro caso, el servicio autonómico de salud de Asturias, no solo debían incluir un conocimiento acerca de las situaciones comunicativas probables sino también acerca de la lógica misma del sistema administrativo. 27/3: *Las situaciones de preguntar en la entrada del centro de salud y de recoger un medicamento en la farmacia no eran tan complicadas, pero eran interesantes porque permitían seguir la secuencia lógica de los actos que se llevan a cabo en el sistema sanitario.*

Esto contribuye a hacer de la clase de lengua un espacio de conocimiento de los propios derechos y de los mecanismos burocráticos en nuestra Administración estatal y en el sistema autonómico, que es altamente útil en el proceso de integración

sociocultural y estructural. No solo ofrece una herramienta para vivir en la sociedad de acogida, también para opinar acerca de ella. Aporta un conocimiento que también es político, supone el principio de la propia concienciación por parte del inmigrante de ser un sujeto de derechos que forma parte de un sistema social determinado porque es beneficiario de sus ventajas (la idea de que la clase de segunda lengua es una base para la ciudadanía y el empoderamiento de los alumnos, Miquel, 2005; Ríos y Ruiz, 2006; Elboj et al., 2002).

Como veíamos en los discursos de los Grupos Focales, si bien algunos de los alumnos ya han entrado en el sistema educativo del país de acogida a través de la educación de sus hijos, otros, ni siquiera tenían la tarjeta sanitaria después de meses y años de residencia en España. La propia investigadora se daba cuenta de este aspecto en uno de los Diarios: *27/3: Al no dar nada por sentado, quise explicar y que practicasen exactamente todos los pasos a seguir y estoy segura que para más de uno resultó un tanto exagerado porque puede que algunos ya hubieran hecho uso de los servicios algunas veces.*

En el análisis de los Diarios establecimos una categoría que relacionaba la significatividad de contenidos y métodos con el vínculo entre los contenidos y la experiencia vital y modelos de vida del alumno. La puesta en valor de los propios conocimientos de los alumnos era posible en la medida que el tratamiento de los temas ofrecía vías para ello.

En la unidad didáctica sobre trabajo, pudimos aprovechar la experiencia laboral de cada alumno para generar material didáctico adaptado a su propia experiencia personal. Esto, ofreció un punto de referencia conocido al alumno; *13/3: (trataremos de expresar por qué estamos interesados en una oferta de trabajo) a partir de nuestro perfil.,* y hacía de la situación comunicativa un ejemplo de la situación real a la que se enfrentaría el alumno con su propio currículum.

Se puede llevar a cabo un ejercicio para expresar el interés por una oferta de trabajo o argumentar a favor del propio perfil de trabajador sin tener en cuenta la experiencia real del alumno, por ejemplo elaborando un material inventado que permita asociar distintos perfiles de trabajadores con los requisitos de ofertas de trabajo. Esta información puede ser utilizada para llevar a cabo una situación comunicativa parecida a las que llevamos a cabo en las clases. Si bien la situación comunicativa es la misma, creemos que el nivel de significatividad no puede ser el mismo. De hecho, al llevar a cabo esta actividad, observamos que; *13/3: (el ejercicio resultó mucho más útil porque fue más personalizado) porque requerí la atención de cada uno de ellos en una tarea que solo ellos podían resolver.*

En una actividad comunicativa en la unidad didáctica de salud, discutimos el vocabulario sobre enfermedades y remedios conjuntamente, de modo que cada alumno ofrecía su visión de la salud y la enfermedad, sus remedios caseros, sus perspectivas sobre el cuidado y los profesionales de la salud, etc. Este compartir visiones tiene diversas funciones: en primer lugar es una forma de informarse. No todos los alumnos conocían remedios caseros o médicos para las enfermedades y algunos no distinguían los niveles de gravedad de la fiebre. La prioritaria gestión

feminizada del cuidado en la mayoría de los países hace que probablemente muchos de los hombres que inmigran solos no tengan mucha idea de los temas relacionados con la salud del mismo modo que en G2, F decía que no sabía cocinar ni limpiar y afirmaba: *“aquí no es como Senegal, hay que aprender, hay que aprender”*; F(h): *sí, no tengo madre, no tengo padre, bueno. Por eso yo digo, “no pasa nada”, ¿cómo preparar un pollo?* (ver 4.1., “Discursos de los alumnos”). Como vimos en el estudio de la muestra, muchos hombres inmigrantes, antes de reagrupar (si tienen familia en el país de procedencia), pasan largos períodos en los que deben vivir autónomamente en el país de inmigración. En todo caso, la red familiar es una fuente de información que en el país de inmigración no está al alcance en la misma medida, de modo que la adquisición de ciertos conocimientos para el propio cuidado dentro de la clase de lengua puede ser útil para algunos alumnos a la vez que da un espacio a los alumnos para ofrecer una parte de sus conocimientos que tiene validez universal, de la cual todos podemos participar y opinar, que no está restringida a las condiciones socioculturales del país de inmigración. Esta puesta en valor del propio conocimiento es un aprovechamiento de la inteligencia cultural que sitúa al alumno no como un sujeto condenado a estar pasivo ante las informaciones de la clase sino como parte de la construcción del conocimiento en la misma clase.

Vocabulario y métodos de enseñanza/aprendizaje a partir del uso

En el desarrollo de una unidad didáctica, había que tener en cuenta varias cosas: primero, el conocimiento del campo léxico de ese tema como palabras insertas en un contexto de significatividad (comunicativo, textual o por imágenes) y después teníamos que asegurar la capacidad para construir oraciones en forma de interacción comunicativa, con lo que necesitábamos dar elementos gramaticales de base al alcance del alumnado y en un nivel de dificultad apropiado. Llevamos a cabo distintas propuestas para reconocer el significado de los elementos lingüísticos (nombres, verbos, adjetivos, adverbios, partículas y combinaciones de ellos) básicos para las situaciones comunicativas pertinentes para el tema y nos dimos cuenta que cada estrategia ofrecía distintos tipos de aprendizaje de las mismas cosas, a veces más o menos convenientes según las intenciones pedagógicas en cada caso.

En los análisis distinguimos dos métodos de enseñanza/aprendizaje de vocabulario, por listas y por contextualización. La distinción nos ofreció una base para determinar cuales de las estrategias ofrecían un mayor conocimiento del lenguaje en su uso, por tanto también, del uso social de las palabras y expresiones, que contribuía a nuestros fines de conocimiento sociocultural.

Lo que llamamos “actividades de vocabulario por listas” se basa en presentar listas de palabras relacionadas con un tema y, en nuestro caso, eran semejantes a las que se pueden encontrar en cualquier libro de texto, por ejemplo un recuadro de palabras que hay que relacionar con otras palabras en base a categorías de significado que las engloben. La idea es siempre relacionar las palabras con ciertos conceptos, los que interesa dominar en cada unidad didáctica; 6/3: *la idea de establecer estas*

clasificaciones (por categorías) era básicamente una forma de adquirir estrategias de aprendizaje.

Lo que llamamos “aprendizaje contextual del vocabulario” consiste en adquirir las propiedades semánticas de las palabras a partir del uso que de las palabras se hace en los textos escritos y orales. Este método implicaba una comprensión global de un texto o la frase en la que se utilizaba el término, cosa que convertía el aprendizaje del vocabulario en un proceso aparentemente mucho más lento. Enseguida nos dimos cuenta de que el sistema de presentar palabras por listas podía ser muy útil porque *6/3: se presentan más palabras por listas que estudiando solo las que puedan aparecer en un texto o en un tema determinado de estudio, es decir, contextualmente.*

Por otro lado, la desventaja de las listas de palabras englobadas por conceptos o temas respecto al aprendizaje contextual era que no ofrecían el mismo tipo de estrategias de comprensión; *6/3: (el ejercicio de categorización) no ofrecía la visión del significado en algunas de sus perspectivas.* Puesto que no había un contexto dado de aparición de la palabra, se discutían los significados en procesos orales, que establecían relaciones muy parecidas entre las diferentes palabras, pero no se podían discutir en función de su “sentido” en el texto; *6/3: la actividad de discusión es exactamente la misma para todas las palabras, es decir, que el ejercicio no podía suscitar el establecimiento de una variedad de relaciones para cada palabra.* La profesora dudaba en cierto momento de la eficacia de este tipo de aprendizaje precisamente por la homogeneización de las relaciones semánticas que implicaba; *6/3: no sé si realmente se puede conseguir asociar la palabra con la actividad específica que significa solo con discutir su significado entre 20 palabras más que corresponden a la misma categoría.* Además, con este aspecto del método por listas descontextualizadas, la profesora-investigadora observaba cierto decaimiento motivacional en el alumnado; *6/3: (C y B, que eran los más activos al principio) al cabo de un rato empezaron a aburrirse, a mi juicio debido a este aspecto algo pasivo del ejercicio*

Observamos que el simple hecho de clasificar las palabras por rasgos conceptuales relevantes en el tema tratado en las clases, podía resultar útil para relacionarlas con otras palabras temáticas (de la misma unidad didáctica); *6/3: creo que repasar el vocabulario desde el punto de vista de la relación de las palabras por categorías puede hacer que se pueda recordar que tal palabra es “una profesión” o “un trabajo” o un “x”, cosa que ya es bastante útil., ó; 15/3: (en una actividad en que hay que decir con qué partes del cuerpo se oye, se habla, se anda, se besa...) lo bueno del ejercicio es que se pueden relacionar los verbos con los sentidos y esto ya es una buena manera de contextualizar el vocabulario.; 20/3: (esta actividad de relacionar las palabras médicas en tipos de palabras me interesó) para llegar a establecer relaciones significativas dentro del vocabulario de una unidad temática.*

Precisamente porque la falta de contexto en el aprendizaje no indicaba el uso real de las palabras, el método por listas no ofrecían en la misma medida una concepción de “lo posible”; *6/3: (las estrategias de comprensión) pasan en gran medida por la coherencia de la contextualización, por la lógica de “lo posible” dentro de un texto con sentido.*

Esta referencia a “la lógica de lo posible” es, en definitiva, una referencia al uso y al aspecto pragmático del lenguaje, que también puede considerarse en parte como un aprendizaje sociolingüístico y sociocultural dentro del aprendizaje de los usos del lenguaje en la cultura en la que se habla. Las propiedades semánticas de las palabras se fijan en el uso de ellas en los diversos contextos socioculturales. Evidentemente, no todas las palabras tienen una misma carga sociocultural, pero esto no evade al profesor del hecho de tener en cuenta esta “lógica de lo posible” que se puede transmitir en el aprendizaje a través de los usos en una perspectiva de contextualización del vocabulario. La forma que tuvimos de hacerlo en nuestras clases fue propiciar ocasiones comunicativas y lecturas de textos para fijar las situaciones que legitiman los usos de cada palabra. Miquel habla de que la práctica formal del lenguaje tiene que estar siempre vinculada al sentido, de modo que la contextualización ofrece un “acceso al sistema” (Miquel, 2005).

En definitiva, las dos estrategias observadas se mostraron como válidas frente a la simple discusión oral de listas de vocabulario sin un proceso de organización y clasificación semántica de las palabras que lo acompañara. 6/3: (ejercicio de clasificación de palabras por agrupaciones conceptuales) *me pareció que poder poner cada palabra en un “cajón de significado” podía ayudar a fijar los significados de una forma más interesante que simplemente enseñando fotos o hablando.* De todos modos, también observamos que, en algunas ocasiones, la ventaja de la discusión oral por ejemplo mediante fotografías, ofrecía la posibilidad al alumnado de preguntar acerca de más vocabulario. Por ejemplo, cuando se trataba de fotografías de objetos que sirven para ciertas acciones, era inevitable que salieran muchas de las palabras relacionadas con esas acciones durante la discusión. Esto proporcionaba una base para la asociación entre objetos y verbos (acciones) en los alumnos y de nuevo, era una plataforma de conocimiento social y cultural sobre el uso del lenguaje en el contexto de las acciones; 20/3: *salieron otras palabras importantes puesto que los dibujos eran en su gran parte herramientas de curación o remedios y eso nos permitió hablar de las enfermedades relacionadas con esos remedios.* La discusión oral de palabras también facilitaba que aparecieran algunas estrategias semánticas; 20/3: *La palabra “marearse” la relacioné con “mar” y con “marea”, hablando de las enfermedades surgieron expresiones típicas como “bajada de defensas” que utilizamos para expresar las consecuencias de una infección y que nos llevaron hasta el Ministerio de Defensa y el ejército.; 20/3: Surgieron las palabras “virus”, “bacteria” y “antinflamatorio”, y con esta última les pude explicar qué significa el prefijo “anti-” delante de una palabra.* El prefijo anti- resultaba conocido por muchos de los alumnos, aunque no todos tenían consciencia de sus propiedades semánticas. Preguntando a los grupos qué otras palabras conocían que empezaran por este prefijo, en el grupo inicial recordamos que S mencionó la palabra “antigrasa” y en el grupo medio C mencionó “anticonceptivo”.

La autonomía comunicativa y la corrección

La adquisición de autonomía comunicativa por parte del alumnado implicaba una gestión equilibrada del nivel de restricción en las actividades. Tal y como hemos ido viendo a lo largo de la investigación, la autonomía comunicativa es a la vez una

autonomía sociolingüística y sociocultural. La visión instrumental del lenguaje en una clase como la nuestra nos obliga a considerar las formas de dotar al alumno de la mayor autonomía comunicativa posible, pero en niveles de español muy iniciales se presentaba como una tarea difícil. Anteriormente ya vimos que las actividades comunicativas que reproducían situaciones socioculturales en la sociedad de acogida tenían que estar debidamente planificadas para poder considerar todos los matices sociolingüísticos y socioculturales en el espacio del aula (uso del tiempo, gestualidad, formulas, expresiones, nivel de formalidad, etc.). *15/3: me parece que tendría que dar muchas más ocasiones comunicativas a mis alumnos además de hacerlo de forma que pasen de ser formas más restrictivas de comunicación (con papeles y diálogos dirigidos) a formas más espontáneas.*

Fuimos comprobando que la clave para conseguir un buen desarrollo autónomo de la tarea meta era adaptar las microtarefas a ella; *15/3: si puedo, en la siguiente tarea meta que elabore intentaré ir subiendo el nivel de uso de los recursos comunicativos propios en las microtarefas para conseguir una mayor autosuficiencia en la tarea meta.* La combinación de pautas comunicativas dadas y espontaneidad en la ejecución era posible en la medida que no se obligara a seguir un guion de diálogo sino que se ofrecieran recursos para el diálogo, por ejemplo, papeles con el resumen de algunas construcciones para expresar interés, agradecimiento, saludos, despedidas, disgusto, etc.; *15/3: creo que la idea de la actividad ha sido buena porque ha dado un esquema de comunicación no completamente restrictivo pero ajustado a unas pautas comunicativas muy concretas.* Ofrecer pautas de corrección en la expresión oral es bastante necesario porque a menudo los alumnos tienen asumidas construcciones gramaticales incorrectas que se han convertido en recursos comunicativos muy habituales para ellos y que les cuesta mucho dejar de explotar.

Swetland habla de cuatro formas del idioma que conviven en el aula. La autora llama código 1 a la lengua materna hablada por los alumnos que la comparten, el código 2 sería la lengua que habla el inmigrante en la sociedad de acogida, que es mucho más flexible sintáctica y gramaticalmente que la variable estándar de la lengua de acogida que es el código 3, y está representada en el material didáctico y el registro académico, por último el código 4 es el idioma meta, la lengua tal y como es utilizada socialmente (Swetland, 1983). El código 3 es relevante sobretodo en el contexto escolar, pero no tanto en la educación de adultos, cosa que contrasta con la formalidad y estandarización del lenguaje en los materiales didácticos. El código 2 de Swetland sería lo que ahora se denomina la *interlengua*. Tanto Swetland como Dittmar hablan de la corrección como uno de los aspectos a tener en cuenta por el profesor. Dittmar habla específicamente de un fenómeno asociado al código 3, la hipergeneralización de las formas y reglas del lenguaje durante el aprendizaje no dirigido (Richards, 1973 citado en Dittmar, 1983). En palabras de Dittmar, la hipergeneralización funciona de la siguiente forma:

El individuo neutraliza el dilema existente entre significados verbales que no posee y las exigencias de diferenciación requeridas en la comunicación. El resultado, en forma de limitación estructural, es una confusión semántica que produce un sistema deficiente de aprendizaje. (...) Observamos que lo que hay aquí es una estrategia verbal fundamentalmente por parte de los hablantes: el individuo escoge, de entre un

repertorio limitado del lenguaje, el elemento que, en condiciones desfavorables de confusión semántica, ofrece todavía un grado óptimo de comprensión, aceptabilidad y compatibilidad con las propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje (Dittmar, 1983, p. 199).

Este fenómeno de la hipergeneralización está relacionado con el nivel de conocimientos que son requeridos en la comunicación cotidiana, una “comunicación cognitivamente poco exigente” y con el efecto de la fosilización, que se basa en fijar una serie de errores lingüísticos que no afectan al éxito de la comunicación pero que se quedan fosilizados sin posibilidad de avance (Villalba y Hernández, 2010). Esta fosilización se produce cuando no se supera el período crítico de aprendizaje de la segunda lengua, el momento en que las necesidades comunicativas básicas se resuelven con un repertorio de estructuras de la interlengua.

Norbert Dittmar propone la elaboración de un catálogo de medidas de eliminación que incluyeran los fenómenos típicos de hipergeneralización y los errores propios de las analogías lingüísticas de los alumnos con sus lenguas maternas y la aplicación de estas medidas de eliminación por parte del profesorado. Este principio metodológico tendría una “suficiente importancia para determinar el éxito” del aprendizaje del segundo idioma en el tipo de clases que nos ocupa (Dittmar, 1983).

Como vimos anteriormente, el tipo de lenguaje hablado por el inmigrante es una marca social que tiene repercusiones asociadas a la exclusión lingüística y que generan estereotipos de modo que limar ciertos efectos del aprendizaje informal (no dirigido) del español como segunda lengua es algo más que una especie de purismo lingüístico.

Aspectos de gestión de la clase

El control de las dinámicas sociales en la clase también se mostró como uno de los aspectos más mencionados en lo Diarios de Campo por diversos motivos. Las personalidades de los alumnos y sus capacidades lingüísticas en el momento en que desarrollamos estas clases se convierten en criterios de actuación por parte de la profesora; 13/3: *uno de los problemas mayores de convertir las clases en preguntas al aire es que, como en todos los grupos, hay personas muy activas y personas menos activas y eso acaba por repercutir negativamente en las menos activas, puesto que van perdiendo el hábito de esforzarse por intentar responderse las preguntas a sí mismas y por sí mismas, confiando en encontrar las respuestas en otros (miembros) del grupo.*; 15/3: *intentaba que los alumnos que suelen tener menos nivel respondieran después de escuchar la práctica de los demás.*; 20/3: *Mientras hacíamos el ejercicio, fui presionando un poco a A y a G para que me respondieran en alguna ocasión puesto que cuando hacemos un ejercicio en grupo casi nunca hablan.*

El tiempo de la clase y su gestión se mostraron como uno de los principales problemas de la profesora. Esto suponía a veces un gran problema metodológico puesto que la tarea meta quedaba situada al final de una sucesión de otras tareas preparatorias que por otro lado no tenían tanto sentido sin la ejecución de la propia tarea meta. 13/3: *me quedó pendiente llevar a cabo una tarea de diálogo, de hecho era la tarea final de*

estas sesiones.; 27/3: En mi última clase no había podido llevar a cabo la dinámica de diálogos que había previsto porque, como siempre, planeo demasiadas actividades para mis clases, y aunque lo hago con el ánimo de no dejar ningún cabo suelto para la buena realización de la tarea final, que quiero que sea más abierta, siempre acabo con que no llego a realizarla por falta de tiempo. La estrategia a seguir en estos casos era flexibilizar los propósitos de las tareas anteriores y priorizar, también para no dejar que los alumnos llegaran demasiado cansados al final de la clase; 6/3: (ante un ejercicio de comprensión de texto y clasificación por categorías) Quería repasar todas las ofertas, pero después de hacer el ejercicio con tres de ellas e intuir por la postura de cansancio que nos invadía a todos que no quedaba mucho tiempo de clase, les di la opción de escoger solo una de ellas para llevar a cabo la clasificación.; 15/3: el ejercicio fue divertido y sirvió como distensión al ambiente concentrado de la primera parte de la clase.; 20/3: la actividad funcionó bien, puesto que conseguí que, como última actividad del día, pudiéramos hacer algo que no requiriese la máxima atención.; 20/3: me pareció adecuado hacer este ejercicio (más sencillo) porque pensé que la mayoría ya tendría ese vocabulario y no querría tener que hacer una actividad larga para un ejercicio de verificación de ese conocimiento básico.

La combinación entre restrictividad y espontaneidad en las series de actividades propuestas también tenía que ser considerado como factor estratégico para conseguir el mayor rendimiento posible en las ejecuciones de los ejercicios; 15/3: *en la primera parte les había presionado un poco con demasiadas explicaciones porque en general no se entendió muy bien la dinámica, así que ahora tocaba que hablaran ellos libremente.*

Otros aspectos a considerar

En el diseño y desarrollo de las actividades de formación nos dimos cuenta de que conocer la experiencia previa del alumnado era un aspecto decisivo para el éxito y significatividad de las actividades; En una de las sesiones de la unidad didáctica de salud, la profesora-investigadora apunta: 27/3: *me doy cuenta de que empecé mis clases casi sin preguntarles qué sabían del sistema sanitario porque empecé por el vocabulario y la expresión de estados anímicos y de salud, y como me pareció que tenían algunas lagunas, ya me hice la idea de que estaban en un nivel un poco bajo. La segunda clase hubiera sido un buen momento para hacer un pequeño diálogo sobre su experiencia en los servicios sanitarios de España y sus conocimientos al respecto, para tener la información acerca de su conocimiento previo.*

En el desarrollo de los Grupos Focales y su posterior análisis también nos dimos cuenta de que nuestras clases no habían entrado en muchos de los aspectos que parecían ser importantes para los alumnos en sus experiencias cotidianas. Por ejemplo, cuando desarrollábamos situaciones comunicativas en el aula, intentábamos emular la situación real correspondiente en la vida cotidiana, pero nunca entramos a considerar cómo se habían desarrollado ese tipo de situaciones en su experiencia real en España. No hablamos de las experiencias de los alumnos con la escuela, los servicios públicos o los comerciantes, con la gente de la calle o sus conocidos en España. Aunque la organización ACCEM ofrecía talleres de distintos tipos a los alumnos (por ejemplo

sobre igualdad de género), en las clases no aparecieron estos temas, más alejados de los propios de las unidades didácticas, si no era de manera muy tangencial.

Los aspectos culturales y las expectativas relacionadas con el proceso migratorio, que incluyen las condiciones de vida en país de origen o el proyecto migratorio como adquisición de capital cultural, los aspectos más chocantes de la cultura de acogida, los sentimientos de ser visto como “otro” por razones de cultura, color de piel, religión, situación jurídica, etc., nunca surgieron en las clases como base para un diálogo distendido y voluntario. Aunque a primera vista pareciera que esto no sería necesario ni tal vez pertinente en el marco de una clase de segunda lengua, nosotros consideramos que la experiencia de los Grupos Focales fue de las más gratificantes tanto para nosotros como para los propios alumnos por algunos motivos: creemos que la misma expresión de estas experiencias y creencias y el hecho de escuchar diversos puntos de vista en un mismo espacio comunicativo (más si hay en él diferentes procedencias culturales), puede contribuir a poner de relieve y a relativizar algunos de los sentimientos que causan el “choque cultural” y el estrés cultural. El sentimiento de la propia identidad como factor conflictivo, el sentimiento de ser “alguien ilegal” y el miedo a ser perseguido, la idea de que todo es “muy complicado”, el miedo a enfrentarse a situaciones de interacción personal con otras personas o los aspectos más sorprendentes de la cultura de acogida como el ateísmo o la homosexualidad, las relaciones de género, la excesiva confianza de los comerciantes con sus clientes o el individualismo de los españoles, todo esto pudo ser expresado y compartido y creemos que debería poder incluirse como contenido relevante en un aula de segunda lengua con personas que están llevando a cabo procesos de acomodación. Creemos que la expresión de estos sentimientos y percepciones contribuye a una revalorización y reubicación de la propia situación social y personal, a una concienciación y negociación identitaria y cultural. Además, el hecho de compartir aspectos más o menos relevantes en las vidas de cada uno, contribuye a dar valor y sentido a las relaciones entre los propios alumnos y con la profesora o al menos así pareció que ocurría en el desarrollo de los Grupos Focales. Observamos que mientras en las clases la mayoría del alumnado adoptaba una actitud de atención únicamente hacia la profesora, en los Grupos Focales los alumnos se miraban, se respondían con mucha más naturalidad, desplegaban una personalidad mucho menos neutralizada que la que mostraban en las clases. La significatividad del discurso en los Grupos Focales motivaba a los alumnos a hablar, a opinar y a rechazar opiniones y también, a veces, optar por el silencio. Las risas de los alumnos, el tono de voz, sus posturas más distendidas, la mirada, situada fuera del papel, en los demás, la utilización de palabras propias de la comunicación informal y el paso de la presencia y autoridad de la profesora a un segundo plano, son algunos de los indicadores que nos hizo pensar que el espacio del aula era demasiado rígido. Tal vez una buena forma de generar este espacio hubiera sido organizando grupos de diálogo una vez por semana, a parte de las clases y sin relación explícita con sus contenidos.

5. Conclusiones

A lo largo del trabajo hemos visto que la integración sociocultural es un estado en el que la persona que reside en un país ajeno a su bagaje sociocultural puede llevar a cabo autónomamente las funciones básicas para la integración estructural (cubrir sus necesidades básicas) y formar parte activa de la comunidad donde reside. Ambas habilidades presuponen un conocimiento sociocultural y son condición de posibilidad de la integración social, entendida como un estado de integración a todos los niveles.

La integración social es, no obstante, un proceso bidireccional entre la sociedad de acogida y las personas inmigradas. La bidireccionalidad del proceso implica una responsabilización de los Estados de acogida y de procedencia respecto a las desigualdades que genera el proceso migratorio y una implicación de la persona inmigrada para adquirir el conocimiento estratégico para la inclusión y movilidad social. El proceso de integración es un bien común, puesto que contribuye a una sociedad más cohesionada estructuralmente y más intercultural (comprehensiva respecto a la multiculturalidad). En este sentido, afirmamos que el proceso de integración de la inmigración se basa en la reducción de las desigualdades jurídicas, estructurales y socioculturales que resumíamos en el apartado 2.2.

Dejando de lado las cuestiones políticas y jurídicas, en esta investigación nos centramos en el trabajo socioeducativo que desde la sociedad de acogida puede ofrecerse a la persona inmigrada, para contribuir a su adquisición de las herramientas de conocimiento cultural y social necesarias para una integración estructural y sociocultural.

Para ello, centramos nuestra atención en los conocimientos y habilidades que se podía contribuir a desarrollar en un contexto socioeducativo como un aula de enseñanza/aprendizaje de la lengua propia de la región de residencia y de la Administración en el país de acogida (en nuestro caso, el español).

Analizando las condiciones de vida expresadas en los discursos de los alumnos de una clase de español como segunda lengua y contrastándolas con el análisis de la metodología utilizada por la profesora de ese mismo curso, determinamos que: la clase de segunda lengua es un espacio óptimo de adquisición de conocimiento sociocultural y estratégico para la mejora de las condiciones de partida en la sociedad de acogida.

Llegamos a esta conclusión analizando los aspectos metodológicos que podían guiar el espacio formativo del aula de lengua con el fin de potenciar un mayor y mejor conocimiento y conciencia cultural por parte del alumnado. En el desarrollo de este análisis, comprobamos que ciertos principios metodológicos adoptados por la profesora en el aula contribuían a estos aspectos que especificamos:

- I. Generar conocimiento y conciencia sociocultural en los alumnos:
 - No asumiendo todos los comportamientos socioculturales y sociolingüísticos de la profesora y los alumnos sin llevar a cabo un diálogo acerca de su ajuste a cada situación social y comunicativa, cosa que implica el aprovechamiento de

cada situación en el espacio social y comunicativo de la clase para llevar a cabo este diálogo.

- Utilizando materiales reales como base para descifrar la carga cultural y lingüística que implican ciertos usos del lenguaje, ciertas expresiones técnicas y poco frecuentes en los ambientes comunicativos informales, y para asegurar una comprensión fiable y efectiva de la información pública con el objetivo de llevar a cabo eficazmente las acciones relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas de los alumnos en la sociedad de acogida.
- Proponiendo actividades comunicativas que emulen las situaciones y procesos de actuación en el uso de los servicios públicos y en los aspectos estructurales de la sociedad de acogida y ofreciendo tantos detalles sociolingüísticos y socioculturales como se requiera en el desarrollo de las actividades. Esto supone un profesorado consciente y sensible acerca de las posibles necesidades de conocimiento estratégico y sociocultural del alumnado.
- Ofreciendo estrategias de aprendizaje léxico que relacionen las palabras y elementos del lenguaje con los usos diversos que de ellas se hace en los contextos comunicativos (de habla, textuales, simbólicos) en vez de limitando este conocimiento semántico a relaciones únicas, prefijadas y estandarizadas.

II. Generar conocimiento estructural de la sociedad de acogida en los alumnos:

- Ofreciendo unidades temáticas de contenido centradas en el conocimiento y uso de los servicios públicos: la lógica burocrática del país de acogida, los sistemas de información de las administraciones, las características de cada servicio, los procesos de gestión, etc.
- Remarcando el estatuto de sujeto de derechos de los alumnos y sus familiares y haciéndoles conocedores de su capacidad de opinar y participar respecto a esos derechos.

III. Favorecer la autonomía comunicativa de los alumnos:

- Ofreciendo espacios de interacción comunicativa que vayan más allá del tipo de interacciones pregunta/respuesta típicos de las relaciones con la Administración y los comerciantes en el espacio público, que impliquen una familiarización del alumnado con procesos más narrativos que requieran la combinación de otras habilidades y enriquezcan el discurso, haciendo de la segunda lengua “un lenguaje afectivo” comparable al idioma materno.
- Ofreciendo estrategias de comprensión de textos que, además de contribuir a la comprensión sociocultural de la información textual, faciliten la capacidad de comprensión rápida y eficaz, ajustada a cada tipo de texto real y sus características.
- Teniendo en cuenta las formas de deducir significados a partir de elementos comunes entre palabras, que permite al alumno aprovechar el conocimiento de español que ya tiene para relacionarlo, adquirir una mayor eficiencia en su comprensión oral y escrita del idioma.

- Gestionando con ajuste a las posibilidades de los alumnos los niveles de apoyo, restrictividad y libertad comunicativa que requieren las actividades, para forzar el uso de los propios recursos comunicativos de los alumnos y ponerlos en valor.
 - Ofreciendo a los alumnos pautas de corrección que contribuyan a limar ciertos efectos del aprendizaje no dirigido de la lengua (hipergeneralización) y que hagan sentir en él la necesidad de enriquecer su discurso y ajustarlo a cada propósito comunicativo.
- IV. Generar significatividad en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua:
- Considerando el tipo de relación con los métodos educativos que conoce el alumnado antes de asumir que comprende los objetivos, expectativas y métodos del profesor (educado en otro contexto educativo). Por ejemplo, especificando los motivos que fundamentan las propuestas y actividades y consensuando la significatividad de dichos motivos con el alumnado.
 - Utilizando materiales el contenido de los cuales sea generalizable, de modo que no contenga sesgos sobre las visiones de la vida, el mundo y la cultura de una sola parte (la sociedad de acogida, por ejemplo) sino que puedan permitir entablar un diálogo sobre estos aspectos de las culturas y visiones de cada alumno a partir de premisas generales.
 - Considerando el tipo de experiencia comunicativa con que cada alumno ya se ha familiarizado en el país de acogida.
 - Teniendo en cuenta que los tipos de formación y los niveles formativos de partida de los alumnos deben condicionar: i) el diseño de las actividades (procurando no asumir el conocimiento de las mismas relaciones cognitivas en las experiencias formativas de todos los alumnos), ii) el tipo de explicaciones metodológicas de los ejercicios por parte del profesor y, iii) la percepción evaluativa de las habilidades de cada alumno por parte de la profesora.
 - Proponiendo unidades didácticas relacionadas con temas de interés práctico para la integración estructural de los alumnos (por ejemplo, sobre el trabajo) y diseñadas a partir de actividades que reproduzcan los procesos a seguir en esos ámbitos en la sociedad de acogida (por ejemplo, los procesos de reclutamiento), teniendo en cuenta no solo la práctica de situaciones comunicativas sino también todos los aspectos socioculturales implicados en la práctica real y autónoma (aspectos informacionales, procedimientos de acción efectiva, etc.).
- V. Generar un espacio de expresión y autovaloración del alumnado y su capital cultural de partida:
- Proponiendo actividades que no solo impliquen el conocimiento de la segunda lengua sino también otros conocimientos derivados del capital experiencial y cultural de los alumnos (charlar sobre los remedios y concepciones de la salud en cada cultura de procedencia, diseñando materiales para la práctica lingüística basados en las experiencias de los alumnos específicamente, con el previo conocimiento de la profesora al respecto).

- Proponiendo espacios de charla distendida entre los alumnos que les permitan i) expresarse con naturalidad, fuera de los requisitos formales y los roles que se dan en la clase de lengua, ii) interrelacionarse a niveles a parte del formativo y iii) contar sus experiencias, expectativas, creencias, valores, etc., que puedan contribuir también a relativizar las sensaciones conflictivas con la propia identidad y la sociedad de acogida.

Si bien a nivel de enseñanza de segundas lenguas se ha empezado a estudiar el aspecto sociocultural como una competencia comunicativa más, a nivel socioeducativo debemos preocuparnos tanto por el aspecto comunicativo como por todo el paquete de conocimientos que van más allá de él, un conjunto de conocimientos con carga sociocultural que fácilmente se pueden dar por supuestos o no tomarse en relevancia en las acciones formativas con personas inmigradas. Llegar a discernir exactamente en cuántos aspectos socioculturales debemos ahondar cuando intervenimos a cualquier nivel con personas inmigradas es, probablemente, imposible. Analizar y estipular cuáles son las mejores perspectivas metodológicas, pedagógicas e ideológicas para que en las intervenciones socioeducativas surja cuanto más conocimiento sociocultural mejor, no solo no es imposible, sino deseable, en favor de una mejora en las condiciones sociales de las personas inmigradas.

6. Limitaciones y vías abiertas

Limitaciones

Una de las mayores limitaciones metodológicas de este estudio fue el hecho de que la investigadora no estuviera familiarizada de antemano con el campo. Este hecho, como ya se especificó en la metodología de investigación, implicó una dificultad añadida al desconocimiento del tema general a tratar.

En todo caso, centrar la investigación, los problemas, y traducirlos a observaciones focalizadas y coherentes con ellos, fue una tarea constante hasta el final de la recogida y del análisis, e implicó para la investigadora una inseguridad que se refleja en el desarrollo metodológico del estudio.

También comentamos en la “Metodología” la dificultad que nos encontramos en el análisis de los datos, que habían sido tomados desde una perspectiva demasiado amplia desde el principio, así como las dificultades asociadas con el dominio de la lengua por parte de los alumnos, tanto para la recogida de datos cualitativa como para considerar técnicas cuantitativas de recogida.

Por otro lado y respecto a los propósitos y conclusiones de esta investigación, es evidente que nuestro estudio no constituye sino una pequeña parte del desarrollo del conocimiento en la intervención socioeducativa con personas inmigradas, una interpretación posible. El conocimiento sobre las diferencias socioculturales en las

diferentes sociedades es un trabajo antropológico que sigue avanzando así como el desarrollo de mejores métodos de enseñanza/aprendizaje, de modo que creemos que es en la combinación de estas dos ciencias donde se puede avanzar hacia una mejora de las técnicas de enseñanza/aprendizaje de estos aspectos socioculturales.

Hay que tomar en cuenta el hecho de que los datos recogidos en los Diarios de Campo responden a una visión bastante unilateral de los fenómenos que se daban en el aula, son producto de la interpretación de la investigadora ante unos fenómenos seleccionados por ella misma. Precisamente porque la investigadora y la profesora eran la misma persona, la reinterpretación de los datos en el proceso de análisis no ofreció una visión secundaria sobre ellos. Con todo, creemos que los datos tanto de los discursos de los alumnos en los grupos focales como de los Diarios de Campo pueden ser de algún modo informativos y relevantes para la investigación socioeducativa y también reinterpretables en otras investigaciones.

Vías abiertas

A lo largo de la entrada en el campo de investigación en calidad de profesores, tuvimos la oportunidad de llevar a cabo acciones formativas con una persona adulta que asistía a las clases de español como segunda lengua y a la vez con su hija, que asistía a las clases de compensación educativa a nivel de primaria. En esta situación, pudimos observar que muchas de las dificultades de aprendizaje de esta niña eran de tipo lingüístico y sociocultural. Intuimos que, dado que su madre asistía a las clases de nivel inicial, tenía un nivel de dominio del español demasiado bajo para apoyar a su hija en muchas de las actividades que le mandaban como tareas en el colegio, de modo que esa niña estaba en una situación de desigualdad ante el currículum, no solo porque tenía un bagaje sociocultural y cognitivo diferente al esperado en esas tareas, sino también porque no podía tener un apoyo familiar igual al de sus compañeros autóctonos. Es conocido el hecho de que la inmigración de segunda generación parte de desiguales condiciones educativas por muchos factores. Aunque muchos estudios confirman que el nivel de implicación y expectativas de las familias inmigrantes es igual y a veces mayor que el de las autóctonas (la adquisición de capital cultural es una de las prioridades del proyecto migratorio familiar), es evidente que hay un conocimiento sociocultural asociado a los mecanismos escolares y al currículum que impide una igualdad de condiciones de los niños de generación 1,5 y de la segunda generación. En este sentido, durante nuestra estancia en el campo, estuvimos planteándonos algunas relaciones entre la educación de adultos inmigrados y la educación de los hijos de esos adultos. Revisando literatura acerca de este tema, descubrimos algunos de los proyectos que parten de la educación de adultos como base para la igualdad educativa de los hijos de personas inmigradas. La escuela de adultos “La Verneda-Sant Martí” de

Barcelona lleva a cabo desde 2009 un proyecto de formación de familias con algunas de las escuelas del distrito de Sant Martí en el que se ofrece formación a las familias inmigradas acerca de los contenidos del currículum de sus hijos además de otras actividades. Este proyecto se basa precisamente en la idea de que la formación de las familias inmigradas tiene dos ventajas, por un lado, la adquisición de unos contenidos instrumentales para la propia formación de los adultos y por otro, la mejora de las condiciones educativas de sus hijos, puesto que el nivel de formación de las familias y su implicación en procesos de formación es un indicador de mejora del éxito educativo en los niños y niñas.

Aunque nuestro trabajo no versó específicamente sobre esta relación (que ya se ha estudiado y se continúa estudiando), sí nos pareció interesante poder vincular la formación de adultos inmigrados con los conocimientos socioculturales que se precisan para comprender y aprender los contenidos del currículum educativo de los hijos de las familias inmigradas. Poder ofrecer un espacio de formación acerca de los aspectos del currículum de primaria y secundaria más alejados del bagaje formativo y cultural de las familias inmigradas, podría ser, siguiendo la línea del proyecto de la escuela “La Verneda-Sant Martí”, un método eficaz de lidiar con esa desigualdad educativa de partida que está relacionada con el desigual apoyo familiar que pueden tener los niños y niñas hijas de familias inmigradas.

7. Bibliografía

Libros

Alegre, M. A., Benito, R., González, S. (2007). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Catani, M. (1983). Cambiar de país es cambiar de bandera. En, *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias* (pp. 204-288). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Dittmar, N. (1983). El aprendizaje no dirigido del alemán por trabajadores españoles e italianos. En, *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias* (pp. 152-203). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Elejabeitia, C. (2006). *Mujeres Inmigrantes en la Educación de Personas Adultas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Editorial Graó.

Flecha, R. (2000). *Sharing Words. Theory and practice of dialogic learning*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, INC.

Formáriz, A., Casanovas, M., Balaguer, C. (2003). *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil, J. (1994). *Análisis cualitativo de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.

Instituto Cervantes. (2006). *Español como Nueva Lengua*. Madrid: Santillana Educación.

Niesen, J., Huddleston, T. (2010). Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

Ríos, A., Ruiz, G. (eds.), (2006). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En, *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Swetland, C. (1983). El gueto del alma: factores socioculturales de los programas de formación lingüística para trabajadores migrantes en Noruega. En, *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias* (pp. 93-151). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Tourain, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Artículos de Revista

Bartolomé, M., Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, n. Extraordinario, 33-56. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, 45, (1), 205-235. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, (1), 431-441. Madrid: Asociación de jóvenes lingüistas.

Hernández, M., Villalba, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, 53, 133-169. Madrid: SGEL.

Miquel, L. (2005). Reflexions sobre la metodologia d'ensenyament de llengua a immigrants. *Revista tècnica de política lingüística*, 34, 60-66. Obtenido de http://www.gencat.cat/llengua/liu/43/llengua_i_us_es.htm#editorial

Montero-Sieburth, M. (2009). La Exclusión Lingüística: Barrera para la Adaptación lingüística, sociocultural y educativa de los Inmigrantes. *Exclusión: nuevas Formas y nuevos Contextos*, (125), 135-153. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Navarro, P. (2009). Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *TINKUY*, 11, 83-93. Obtenido de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3303892

Pérez, M. D. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 135-175. Madrid: UNED (Servicio de Publicaciones).

Solé, C., Sordé, T., Serradell, O., Alcalde, R., Flecha, A., Georgeta, A, et al. (2009). *Cohesión social e inmigración*. Revista Internacional de Sociología, 69, (1), 9-32. Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía (IESA-CSIC).

Villalba, F., Hernández, M^ªT., (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Monográficos MarcoELE*, (10), 163-184. Obtenido de <http://marcoele.com/>

Otros textos

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2010). Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2010-2014). Madrid, DC: Autor.

Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. (2011). *Agenda Europea para la Integración de los Nacionales de Terceros Países*. Bruselas. Obtenido de [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0455:FIN:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0455:FIN:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0455:FIN:ES:PDF)

Consejo Europeo de Tampere. 15 y 16 de octubre de 1999. Conclusiones de la Presidencia. (1999) Obtenido de http://www.europarl.europa.eu/summits/tam_es.htm

Observatorio de la Inmigración en Asturias. (2010). *Diagnóstico Odina 2010*. Obtenido de

www.odina.info/docs/Diag.%20Odina%202010_110926.pdf

Documentos Legales

España. Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE nº 299, sábado 12 de diciembre de 2009.