



oralpha

EUROPEAN
PROJECT

GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS EN ALFABETIZACIÓN SEGUNDAS LENGUAS (L2)

COORD. PROBENS, Asociación para la Promoción del Bienestar Social, Barcelona, España

Coord. Guiomar Gude Romero



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

facefir
Asociació
catalana per a
l'educació, la
formació i la recerca
Catalan Association for Education,
Training and Research



NAVICULA.M



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Oralphi European Project: Guía de Buenas Prácticas en Alfabetización de Segundas Lenguas (L2)

Institución Coordinadora: PROBENS (Barcelona, España)

Coordinación GUIOMAR GUDE ROMERO

Cross Country Report

Institución responsable: UAB (Barcelona, España)

Autoras:

Laia Narciso

Silvia Carrasco

Charo Reyes

Con las contribuciones de:

-PROBENS (Barcelona, España): Guiomar Gude (coord.)

-ACEFIR (Girona, España): Laura Lázaro.

-TEMPO LIBERO COOP. (Brescia, Italia): Sara Ghidini, Camila Lombardi, Antonella Marini y Chiara Roscini.

-WERKSTATT-BERUFSKOLLEG UNNA: Dieter Schulze y Benjamin Eickler

Guía de Buenas Prácticas

Institución responsable: PROBENS (Barcelona, España)

Autoras:

Guiomar Gude (coord.)

Marta Vilar

Con las contribuciones de:

Benjamin Eickler (Werkstatt-Berufskolleg, Unna, Alemania)

César Herranz (EICA, Barcelona, España)

Annalena Witt (Werkstatt-Berufskolleg, Unna, Alemania)

Justina Krauledaitė (Tempo Libero, Brescia, Italia)

Camilla Lombardi (Tempo Libero, Brescia, Italia)

Mar Montoya (CFA, Pineda de Mar, España)

Judit Olmo (EICA, Barcelona, España)

Michaela Pansera (Tempo Libero, Brescia, Italia)

Jolanta Skrzydło (Somalian Foundation, Varsovia, España)

Chiara Roscini (Tempo Libero, Brescia, Italia)

Vicky Vargas (Tempo Libero, Brescia, Italia)





Agradecimientos a todos/as los/as formador/es que por cuestiones de código ético no aparecen nombrados. Gracias a su dedicación y generosidad a la hora de compartir información, este proyecto ve hoy la luz.

¡Gracias!





INDICE DE CONTENIDOS

1.	<u>PRESENTACIÓN</u>	2
2.	<u>CROSS COUNTRY REPORT</u>	3
2.1.	<u>Descripción de los distintos sistemas e itinerarios</u>	4
	2.1.1. <i>El concepto de “integración” y su empleo en las políticas lingüísticas. el caso del analfabetismo</i>	4
	2.1.2. <i>Dispositivos de acogida lingüística</i>	5
2.2.	<u>El perfil de los participantes</u>	8
	2.2.1. <i>La heterogeneidad y los múltiples repertorios lingüísticos es una de las características principales de los perfiles de los participantes en los grupos de alfabetización</i>	8
	2.2.2. <i>Diversidad en el bagaje educativo y el nivel de competencia en L2</i>	8
	2.2.3. <i>Distintas motivaciones para participar en las clases</i>	9
	2.2.4. <i>Barreras para aprender experimentadas en clave de dimensión social</i>	10
	2.2.5. <i>Modos de aprendizaje y comportamiento según el género y la edad</i>	11
2.3.	<u>Perfiles del profesorado y capacidad para enfrentar la diversidad</u>	12
	2.3.1. <i>Heterogeneidad en la tipología y bagaje del profesorado</i>	12
	2.3.2. <i>La experiencia y la vocación como factores clave para manejar la complejidad en el aula</i>	13
2.4.	<u>Principales metodologías y actividades implementadas, así como prácticas de éxito identificadas</u>	14
	2.4.1. <i>Métodos y materiales</i>	14
	2.4.2. <i>Estrategias y actividades principales</i>	15
	2.4.3. <i>Planificación y evaluación</i>	17
2.5.	<u>Principales dificultades percibidas, retos y propuestas</u>	18
3.	<u>GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS</u>	19
3.1.	<u>Bases metodológicas</u>	20
	3.1.1. <i>El concepto de analfabetismo o persona iletrada</i>	20
	3.1.2. <i>Principales teorías y métodos de alfabetización</i>	21
	3.1.3. <i>El aprendizaje significativo y la alfabetización</i>	22
	3.1.4. <i>La elección del método: ¿Cómo hacerlo?</i>	23
	3.1.5. <i>Desarrollo de contenidos y dinámicas de clase</i>	24
	3.1.6. <i>Manejo de la clase heterogénea</i>	27
	3.1.7. <i>El desarrollo de La competencia intercultural</i>	28





INDICE DE CONTENIDOS

<u>3.2. Buenas prácticas</u>	30
3.2.1. <u>Resumen de las actividades</u>	31
A. Welcome at work with a Pipe.....	35
B. Frutas y verduras.....	37
C. Nuestro cuerpo.....	39
D. Dominó de las partes del cuerpo.....	41
E. My...hurts.....	43
F. Pasapalabra ¿Qué me duele?.....	45
G. ¿Qué hora es?	47
H. Madres en la escuela.....	48
I. ¡Bingo! ¿Cuántos años tienes?.....	51
J. Palabras Baúl.....	53
K. Whatsapeando.....	55
L. ¡Vamos a preparar tiramisú!.....	59
M. De paseo por el barrio.....	61
N. Colores y ropa.....	
Ñ. Aprendiendo italiano con las profesiones.....	63
O. Las partes del cuerpo.....	65
P. ¿Cómo soy y cómo son los otros? 1.....	67
Q. ¿Cómo soy y cómo son los otros? 2.....	70
R. Taller: coser y hablar.....	73
S. Me llamo....soy de.....	75
<u>4. CONCLUSIONES</u>	77
<u>5. REFERENCIAS</u>	81
<u>6. ANEXOS</u>	84
Anexo I: Descripción de los grupos de discusión en cada contexto.....	84
Anexo II: Tabla de análisis de necesidades de un grupo clase.....	87
Anexo III: Ficha de planificación de una clase.....	88



1. PRESENTACIÓN

El Proyecto Europeo Oralpa tiene el objetivo general de promover la inclusión de personas, jóvenes y adultas, inmigrantes y refugiadas, hablantes de lenguas distintas a la de los países en los que se encuentran y con la dificultad añadida de presentar distintos niveles de alfabetización. En última instancia pretende mejorar las oportunidades de participación ciudadana y social de esta población, reduciendo el riesgo de exclusión social y pobreza.

Para ello, es necesario contar con metodologías adecuadas a las necesidades específicas de estas personas que inician su proceso formativo en paralelo: el aprendizaje de la lengua del país de destino y su alfabetización, en cada territorio. Esto implica docentes que puedan estar formados en metodologías que faciliten la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta el momento, no existe una base teórica y metodológica común a nivel europeo que ofrezca una guía a las escuelas y entidades dedicadas a ello, ni tampoco programas formativos consolidados. Por este motivo el proyecto Oralpa European Project se ha dedicado durante tres años (2017-2020) a desarrollar dos productos que pretenden contribuir a llenar este vacío:

- ⇒ una **guía metodológica** que recopila buenas prácticas en alfabetización de segunda lengua.
- ⇒ un **curso online** para personas formadoras.

Este informe forma parte del proceso de desarrollo de la guía metodológica. Para su elaboración se planearon distintas fases, empezando por una exploración de la situación general de las escuelas y entidades encargadas de la alfabetización y aprendizaje de la lengua de destino, en el contexto de todos los socios del proyecto.

A continuación, se presentan los resultados del análisis cruzado de los diferentes casos explorados en cinco instituciones que se dedican a ello en el contexto Europeo. En concreto, dos instituciones del tercer sector catalanas (España), una cooperativa italiana y una escuela de formación profesional alemana.

En cada uno de los contextos mencionados se llevaron a cabo 5 grupos de discusión con profesionales de distintas instituciones clave, que se dedican a la enseñanza de la lengua y la alfabetización, para recoger las principales características de estos entornos de enseñanza y aprendizaje de forma específica, y ahondando en los temas siguientes:

- Los perfiles de los participantes

- Los perfiles de los profesionales

- Las principales metodologías empleadas

- Las percepciones de estos profesionales respecto a los debates y retos que se plantean en la actualidad alrededor de este campo específico.

En los apartados siguientes se presentan las evidencias más relevantes de cada tema, precedido de un apartado que contextualiza los distintos sistemas, itinerarios y servicios presentes en cada país.

NOTA

Toda la información que se presenta a continuación está basada en los datos obtenidos durante los grupos focales que fueron llevados a cabo por cada socio en su contexto.

2.1. DESCRIPCIÓN DE LOS DISTINTOS SISTEMAS E ITINERARIOS

Durante las últimas décadas, los cambios acaecidos por los movimientos migratorios hacen que Europa se enfrente a nuevos retos sociales. Para dar respuesta a esta nueva realidad, la Comisión Europea (CE) desde la Estrategia Europa 2020, fomenta el desarrollo de políticas sociales como principal línea de desarrollo. Uno de los objetivos que se plantean es el de la reducción de la exclusión social y la pobreza.

Uno de los factores de riesgo de exclusión social es el analfabetismo. Actualmente, se trata de un problema que afecta en torno a 55 millones de adultos en territorio europeo, de entre los cuales, los índices más elevados los presenta la población inmigrante procedente de terceros países (OECD: 2016, 84-87).

Por otro lado, las estadísticas muestran que la población migrante extracomunitaria se encuentra dentro de los grupos más vulnerables de exclusión social. Entre los factores que influyen en esta situación, se sitúa el analfabetismo. Ante estos datos, nos encontramos con que la población procedente de terceros países, presenta un alto riesgo de exclusión social primero, por su condición de extranjero extracomunitario, segundo, por su condición de analfabeto.

Dadas estas circunstancias, la CE ha establecido diferentes pautas para promover el desarrollo de políticas de integración de la población inmigrante por parte de los Estados Miembro. Las líneas de intervención vienen marcadas por el Tratado de Lisboa (2007) y una serie de programas que llegan hasta la Estrategia 2020. De modo que, desde la puesta en marcha del Tratado de Tampere (1999), la mayoría de países comunitarios han introducido cambios legislativos en materia de inmigración y políticas de integración.

La mayoría de medidas establecida giran en torno a programas de integración basados en los conocimientos socio-culturales y lengua del país de acogida. En lo referente a las políticas lingüísticas, todas parten de la concepción de que “el conocimiento de la lengua mayoritaria de la sociedad de acogida es un elemento esencial para la integración de los inmigran-

tes” (Villareal: 2009,13). De aquí que la mayoría de países exijan como requisito indispensable para la integración, la acreditación de un nivel específico de lengua.

2.1.1. El concepto de “integración” y su empleo en las políticas lingüísticas. el caso del analfabetismo.

La integración como concepto normativo.

Al hablar de integración, nos referimos a un concepto de gran variabilidad semántica que se encuentra en continuo debate. Dentro de las diversas definiciones existentes, Giménez (1998: 385-386) distingue entre el empleo del concepto de integración analítico/descriptivo y el normativo. El primero emplea el concepto de integración como categoría analítica en un nivel teórico que intenta explicar los elementos cohesionadores de una sociedad. El segundo, se aplica en el ámbito de la política pública como objetivo para la inserción social de inmigrantes en igualdad de derechos y obligaciones.

En este sentido, autores como Cachón (2011) y Arango (2006) resaltan cómo el debate teórico sobre el término “integración” se ha centrado más en la perspectiva analítico/descriptiva y hacen hincapié en la necesidad de un mayor aporte teórico en el ámbito normativo. Desde una perspectiva normativa, Cachón define las políticas de integración como:

...aquellas que, además de garantizar la igualdad de trato (y no discriminación) en una sociedad libre y plural (es decir, de garantizar la igualdad de derechos cívicos, sociales, económicos, culturales y políticos), fomentan (de modo decidido) la igualdad de oportunidades entre todas las personas y grupos que forman parte de la sociedad en la que esas políticas se aplican y reconocen el pluralismo cultural que incorporan distintos grupos sociales (antiguos y nuevos), fomentando su interacción. (2011, 19-20).



Esta definición concuerda con el concepto de integración empleado por la Comisión Europea según la cual “el objetivo de las políticas de integración deberán garantizar los derechos y obligaciones de los nacionales de terceros países a un nivel comparable al de los ciudadanos de la UE” (CE, 2016, 2). Estos objetivos se ven reforzados desde los Tratados y planes desarrollados por la Comisión desde la cual, se ofrecen tres herramientas como mecanismos de intercambio de información y experiencias: el Foro Europeo de la Migración (antes Foro Europeo de la Integración), el Portal de la integración y el Fondo de Asilo, Migración e Integración (AMIF)

No obstante, son los Estados Miembros los que poseen las competencias directas sobre el diseño y la ejecución de los programas de integración. La CE a este respecto marca las líneas de actuación pero cuenta con competencias limitadas.

El hecho las competencias directas recaigan sobre los países miembro hace que los sistemas de acogida lingüística un reflejo de las políticas migratorias y de integración de cada país que, a su vez, están influenciadas por las situaciones geopolíticas y las líneas políticas de los gobiernos.

2.1.2. Dispositivos de acogida lingüística

Esta diversidad se ve representada en los cuatro países que forman parte del Proyecto Europeo Oralpa. De manera que, mientras que en Italia el sistema de recepción sólo provee de intérpretes a los migrantes y refugiados recién llegados y los cursos de lengua sólo se proporcionan a los refugiados cuya demanda de asilo ha sido admitida a trámite (SPRAR).

En Polonia, la situación es muy similar. Los cursos de idiomas se ofrecen formalmente solo después de que se hayan admitido las solicitudes de los refugiados y solicitantes de asilo, independientemente de la ubicación de la persona.

En el caso de España y Alemania, independientemente de su situación legal en el país, existe una variedad de cursos de idiomas para migrantes y solicitantes de asilo que son impartidos por empresas de terceros, organizaciones humanitarias y autoridades locales, en su mayoría de forma voluntaria y gratuita pero a veces como parte de las compensaciones en ciertos programas de asistencia social.

En todos los casos, los servicios de interpretación son escasos en relación con las necesidades y las diferentes facilidades donde serían útiles y suelen ser proporcionados por ONG.

PAIS ¹	REGULACIÓN	EJES DE ACTUACIÓN	AGENTES RESPONSABLES	AGENTES QUE PARTICIPAN	BENEFICIARIOS DE LOS CURSOS DE LENGUA Y ALFABETIZACIÓN.	OBSERVACIONES
ALEMANIA	PLAN INTERNACIONAL DE MIGRACIÓN Y REFUGIO	-Énfasis en la práctica de la lengua alemana. -Integración profesional.	-Oficina Federal de Migración y Refugio.	-Organizaciones -Asociaciones -Sindicatos -Confesiones religiosas.	-Personas analfabetas. -Menores de 28 años desempleados. -Migrantes asentados con bajo nivel de alemán. -Cursos intensivos para recién llegados. -Solicitantes de asilo y refugio.	-Regulado por la ley de inmigración. -Constituye un derecho de los inmigrantes aunque en ocasiones, se convierte una exigencia para acceder a plenos derechos y oportunidades.

NOTA

¹Esta tabla se corresponde con las realidades políticas del año 2019. En países como España y, más visiblemente en Italia y Polonia, los cambios de gobierno han supuesto reformas al respecto. La situación de pandemia con La Covid19 también ha supuesto numerosos cambios y añadiendo dificultades de acceso a los cursos de alfabetización. Para más información, ver el apartado de “Conclusiones”.



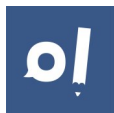


PAIS ¹	REGULACIÓN	EJES DE ACTUACIÓN	AGENTES RESPONSABLES	AGENTES QUE PARTICIPAN	BENEFICIARIOS DE LOS CURSOS DE LENGUA Y ALFABETIZACIÓN.	OBSERVACIONES
POLONIA	LEY SOBRE EXTRANJEROS DE 13 DE JUNIO DEL 2003	<ul style="list-style-type: none"> -Cursos de idiomas. -Ayudas sociales. -Formación profesional. -Prestación de asistencia a la integración: prestaciones en efectivo, pago de cotizaciones al seguro médico, trabajo social, asesoría especializada, brindar información y apoyo en contactos con otras instituciones, y otras actividades de apoyo al proceso de integración del extranjero. 	Ministerio de Asuntos interiores y regulación administrativa.	<ul style="list-style-type: none"> -Centros de Recepción. -Organizaciones no gubernamentales. -Instituciones religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Personas solicitantes de asilo y refugio. Personas con estatuto de refugiado dentro del Programa de Integración Individual. 	<ul style="list-style-type: none"> -No hay marco jurídico sobre integración social inmigración. -Depende de los fondos presupuestarios. -La asistencia a la integración se tiene que solicitar con un máximo de 60 días desde la aprobación del estatuto de refugiado. -Calidad controvertida.
				<ul style="list-style-type: none"> -Organizaciones no gubernamentales. -Instituciones religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> -Personas migradas con permiso de residencia. -Personas migradas sin permiso de residencia. 	
ITALIA		<ul style="list-style-type: none"> -Acogida y acompañamiento psico-social. -Aprendizaje de la lengua y habilidades sociales. -Formación y orientación socio-laboral. -Información y asesoramiento jurídico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ministerio de Interior. -Ministerio del Trabajo y de las políticas Sociales. -Dirección general de Inmigración y de las Políticas de Integración. -Gobiernos regionales. 	<ul style="list-style-type: none"> -CAS SPRAR -Escuelas de adultos. -Organizaciones No Gubernamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Personas solicitantes de asilo y refugio. -Personas con estatuto de refugiado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se convierte en una exigencia para acceder a plenos derechos y oportunidades. -En muchas ocasiones hay que pagar una matrícula.

NOTA

¹Esta tabla se corresponde con las realidades políticas del año 2019. En países como España y, más visiblemente en Italia y Polonia, los cambios de gobierno han supuesto reformas al respecto. La situación de pandemia con La Covid19 también ha supuesto numerosos cambios y añadiendo dificultades de acceso a los cursos de alfabetización. Para más información, ver el apartado de "Conclusiones".





PAIS ¹	REGULACIÓN	EJES DE ACTUACIÓN	AGENTES RESPONSABLES	AGENTES QUE PARTICIPAN	BENEFICIARIOS DE LOS CURSOS DE LENGUA Y ALFABETIZACIÓN.	OBSERVACIONES
ESPAÑA	PLAN DE INTEGRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Acogida e Integración. -Refuerzo educativo. -Atención a menores extranjeros no acompañados. 	Secretaría del Estado de Emigración e Inmigración a del Ministerio de Trabajo e Inmigración hasta 2019 que cambia a Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria	<ul style="list-style-type: none"> -Comunidades Autónomas -Ayuntamientos -Escuelas de adultos -Organizaciones del Tercer Sector 	Cualquier persona migrada.	<ul style="list-style-type: none"> -No está regulado por ley. Depende de la línea que marcan las comunidades autónomas y los ayuntamientos. -Se convierte en una exigencia para acceder a plenos derechos y oportunidades. -Oferta decreciente en Escuelas de adultos. -Demanda creciente en Entidades del Tercer Sector. -En algunas ocasiones hay que pagar matrícula.
	ESTATUTO BÁSICO DE LOS CAR (Centros de Acogida al Refugiado)	<ul style="list-style-type: none"> -Acogida y acompañamiento psico-social. -Aprendizaje de la lengua y habilidades sociales. -Formación y orientación socio-laboral. -Información y asesoramiento 	Secretaría del Estado de Emigración e Inmigración a del Ministerio de Trabajo e Inmigración	CEAR (Comisión española de ayuda al refugiado) y entidades colaboradoras.	<ul style="list-style-type: none"> -Personas solicitantes de asilo y refugio. -Personas con estatuto de refugiado. 	Los programas de lengua varían de la ciudad en la que se encuentren las personas.

NOTA

¹Esta tabla se corresponde con las realidades políticas del año 2019. En países como España y, más visiblemente en Italia y Polonia, los cambios de gobierno han supuesto reformas al respecto. La situación de pandemia con La Covid19 también ha supuesto numerosos cambios y añadiendo dificultades de acceso a los cursos de alfabetización. Para más información, ver el apartado de "Conclusiones".



2.2. EL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

En los 4 contextos analizados en 3 países (España, Italia y Alemania), el perfil del alumnado de los **cursos de lengua y alfabetización varía por la tipología del propio servicio**, más que por las características de la población migrante en sí.

Así pues, en Alemania, donde se ha analizado una escuela de formación profesional, la edad de los participantes es menor. En cambio, los otros contextos vinculados a la formación de adultos, tienen alumnos con un mayor rango de edad, desde los 18 a los 50 años aproximadamente, tanto hombres como mujeres, en diferentes situaciones familiares y con estatus legal variable (en general, más estable a mayor tiempo de residencia).

La única diferencia remarcable es la experiencia de Alemania en relación al mayor número de personas refugiadas, seguido de Italia, y en cambio en España, el estudiantado pertenece principalmente a población con un proyecto migratorio familiar.

II.1. La heterogeneidad y los múltiples repertorios lingüísticos es una de las características principales de los perfiles de los participantes en los grupos de alfabetización.

En todos los grupos de discusión, la percepción de los profesionales que trabajan en estos centros formativos es que se encuentran ante un **contexto altamente diverso**, en cuanto a orígenes nacionales y bagajes socioculturales, que no ha hecho más que crecer durante los últimos años.

Vinculado a lo anterior, identificamos que su alumnado tiene un **amplio repertorio lingüístico**, con prácticas plurilingües a nivel oral en su vida cotidiana. Según afirma el profesorado, la mayoría cuenta con la lengua familiar y otras lenguas de sus países de origen (entre las que en ocasiones se incluyen algunas lenguas euro-

peas por su historia colonial: inglés, francés, italiano o español), así como cierto conocimiento de lenguas de terceros países que adquirieron en su ruta migratoria previa al lugar en el que se encuentran, más una mayor o menor competencia en la lengua en la que se están formando. Aun así, la percepción del profesorado es que no siempre existe una “pivot language” compartida en los cursos de lengua y alfabetización, y consideran que esto dificulta el proceso.



II.2. Diversidad en el bagaje educativo y el nivel de competencia en L2.

Esta diversidad se produce, también, en relación a su bagaje educativo. En general, la mayoría de alumnado no cuenta con una educación formal certificada o bien no está reconocida en el país de destino. Un grupo considerable se caracteriza por una experiencia formativa corta, discontinua o interrumpida, y presentan **distintos niveles de alfabetización**. Aun así, en algunos contextos, por ejemplo, el italiano, parte del alumnado de los cursos de lengua tienen un alto nivel formativo en sus países de origen, habiendo cursado estudios universitarios.



“La mayoría de ellos tienen algún conocimiento en grafía árabe, pero poca experiencia en cómo utilizarla exactamente. Se comunican con los parientes de Turquía y Líbano solo de forma oral con el Smartphone.” (GE_GD1_P2)

La **heterogeneidad** se presenta de la misma forma respecto a las **competencias orales de la lengua que están aprendiendo**, principalmente según los participantes de los grupos de discusión de los distintos países, en dos grupos: alumnado con una competencia oral avanzada y para el que el profesorado considera que el progreso en alfabetización es más acelerado, y otro grupo con esta competencia oral menos avanzada, y para los que la mayor parte de formadores de los distintos contextos considera que es más óptimo focalizar en oralidad para posteriormente iniciar el proceso de alfabetización.

“Con esta heterogeneidad a nivel de lengua oral... nosotros tenemos 15 alumnos en el aula y tenemos que tener 6 o 7 formadores dependiendo del grupo. Es cierto que es posible manejar la heterogeneidad con cosas comunes, pero...esto, todo el tiempo, no es posible porque es muy complicado.” (SP_GD2_P2)

Esta realidad contrasta con buena parte de la experiencia previa que tenía el profesorado antes de del fenómeno de las migraciones internacionales:

El profesorado especialista en alfabetización, por ejemplo, en España, atendía a población nativa con dominio oral de la lengua.

El profesorado especialista en enseñanza de lengua 2 o lengua extranjera, por ejemplo, en Alemania, atendía a población hablante de otros idiomas, pero alfabetizada.

Nunca antes habían coincidido estas dos realidades en el perfil del alumnado, y por ello no existe ni formación, ni materiales adaptados, como veremos en los apartados siguientes.

2.2.3. Distintas motivaciones para participar en las clases.

Otra característica reiterada es la multiplicidad de motivos que llevan a estas personas a matricularse en un curso de lengua y alfabetización, asociada a sus **distintas y múltiples necesidades y expectativas**.

En general, se identifica un grupo amplio que inician este proceso como requisito para proseguir en los requisitos de integración que solicitan los distintos países en los procesos de regularización para obtener el permiso de residencia o otros trámites vinculados al status legal (por ejemplo reagrupamiento familiar, entre otros).

A la vez, también hay otros motivos como tener más oportunidades de encontrar trabajo, ser parte de un plan personalizado de integración y requisito para obtener beneficios sociales, poder ayudar a los hijos/as en las tareas escolares y en su educación en general, aspiraciones de integración entendiendo la lengua como parte fundamenta de ello, o incluso compartir espacios de relación con personas en situaciones similares, entre otros motivos.

Todas estas situaciones no son excluyentes unas de las otras.

En el caso italiano se destaca la situación de personas que están obligadas a realizar estos cursos (asociados a los proyectos CAS o SPRAR) y que por sus circunstancias personales no tienen las condiciones para poder seguir de forma adecuada el proceso de aprendizaje.





2.2.4. Barreras para aprender experimentadas en clave de dimensión social.

En todos los contextos analizados ha emergido la idea de una situación de vulnerabilidad del alumnado o situación de riesgo de exclusión social, que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los factores más reiterados en distintas dimensiones de la exclusión social que se identifica en el discurso de los profesionales emergen los siguientes aspectos:

Inseguridad socioeconómica: informalidad, temporalidad e inestabilidad laboral, situación de desempleo, o dependencia de la ayuda social (limitada).

Inseguridad respecto al proceso migratorio: estatus legal no regular, redes de apoyo en distintos países.

Cuidado de niños u otras personas dependientes: especialmente las mujeres, suelen ser madres de niños en la primera infancia, o bien están a cargo de otras personas en situación de dependencia, en un contexto de política social poco protector y en ocasiones con acceso limitado por el propio estatus migratorio.

Stress emocional: por el impacto de experiencias traumáticas vividas previamente a su situación de migración o refugio, y/o por la inseguridad e inestabilidad que el propio proyecto migratorio implica.

Así pues, podríamos concluir que esta población experimenta límites en la plena ciudadanía, que impacta en aspectos centrales de la sociedad post-industrial: la producción y el consumo, más allá de la dimensión úni-

camente material, a un acceso limitado a la ciudadanía social (a sistemas de protección social: sanidad, vivienda, educación y garantía de ingresos), una falta de acceso efectivo a la ciudadanía política (derechos) y a una red social protectora en situación de fragilidad.

Todo ello conduce a un **malestar emocional que impacta en el proceso de aprendizaje:** conlleva menor capacidad de concentración y en ocasiones, absentismo reiterado o asistencia intermitente, dando como resultado un **proceso de aprendizaje discontinuo y a una constante variación de los participantes que el profesorado encuentra en el aula de forma diaria.**

“Algunos de mis jóvenes refugiados vienen de Eritrea, han estado solo 2 años en la escuela y los han sacado los militares para que sirvan como soldados. Después de 4 o 5 años huyeron del servicio militar y escaparon durante 3 años vía Libia. Estaban en situación de esclavitud y se escaparon de nuevo llegando en 2015 en un barco de refugiados de Italia a Alemania. No tienen ni formación ni alfabetización en su idioma materno. Quieren formarse lo más rápido posible, pero tienen que seguir un camino: primero alfabetización, luego exámenes, luego formación profesional para finalmente encontrar trabajo y ganar dinero” (GE_GD2_P8)

“Uno de los principales problemas es que dejan de venir a clase” (SP_GD1_P1)

“Las circunstancias de vida claramente afecta su proceso de aprendizaje: es muy difícil aprender un idioma si estás centrado en temas personales más importantes...” (IT_GD1_P4).

“Cuando no vienen a clase por un tiempo largo y luego de pronto vuelven se complica la preparación de las sesiones y cómo involucrarlos.” (IT_GD1_P6)

“Es muy difícil preparar una sesión cuando no sabes quién estará en clase mañana...” (IT_GD1_03).





2.2.5. Modos de aprendizaje y comportamiento según el género y la edad.

Finalmente, los participantes de los grupos de discusión explicaron como si bien encuentran cierta feminización del analfabetismo, la motivación, actitud y persistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es mayor y más sostenido entre las mujeres.

A ello cabe añadir que, en los contextos con alumnado más joven o incluso jóvenes-adolescentes, se identifica un comportamiento resistente entre los chicos que dificulta en ocasiones el clima del aula. Las dificultades experimentadas previamente al proceso migratorio, junto a la necesidad de desarrollar una identidad aceptada entre los iguales, parece que los lleva a mostrar masculinidades populares, que no favorecen el propio aprendizaje.





3. PERFILES DEL PROFESORADO Y CAPACIDAD PARA ENFRENTAR LA DIVERSIDAD.

2.3.1. Heterogeneidad en la tipología y bagaje del profesorado.

La principal diferencia entre el perfil del profesorado es que, en los contextos analizados, en unos casos buena parte del profesorado trabaja como **voluntario** de una organización (la situación de las entidades en España) y en otros solo encontramos **profesionales** (la situación de las entidades en Italia y Alemania).

Los backgrounds profesionales por tanto son más heterogéneos en España, aunque la mayoría de voluntariado haya tenido vinculación y larga experiencia en el campo de la educación y en muchas ocasiones en la educación de adultos.

En ese contexto existen diferencias entre el tipo de titularidad de cada servicio. En las escuelas públicas de educación de adultos se contrata para la alfabetización y la enseñanza de lengua a docentes formados en educación primaria. En cambio, las entidades concertadas o privadas tienen sus propios criterios

“Hay mucho profesorado jubilado.” (SP_b_GD1_P1)

“No hay una formación especializada, en ningún sitio.” (SP_b_GD1_P6)

“Cuando digo que no hay me refiero a que no hay un postgrado, ninguna formación universitaria (...) Creo que estos profesionales deberían contar con una formación específica, un postgrado o especialización. Con un mínimo de 150 horas.” (SP_GD1_P2)

“Empezamos sin ninguna formación. Yo al menos, hablo de mi experiencia. Estudié historia contemporánea.” (SP_b_GD1_P6)

Otra de las diferencias es que la buena parte de profesionales en España, al menos los que tienen mayor recorrido en su carrera profesional, proceden de la **educación de adultos**, y tuvieron experiencia en alfabetización a personas nativas, hablantes de la lengua para la que iniciaban el proceso de alfabetización. En cambio, en los otros casos se trata de profesorado formado para enseñar **lengua extranjera**, y con larga experiencia en ese campo, pero no siempre tienen formación en alfabetización.

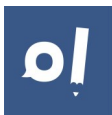
Aun así, tienen en común que no existe ningún programa formativo específico que focalice en esta necesidad específica .

“Acumulamos experiencia de 40 años de alfabetización” (SP_a_GD1_P4)

“Bien, yo no tenía ningún tipo de experiencia docente cuando llegué (...) me dieron una formación de 4 horas explicándome [el método que utilizaban] y algunas recomendaciones, pero claro, cuando llegas a la clase la realidad es otra. Cada alumno tiene un perfil específico” (SP_a_GD1_04).

“A veces lo tenemos que hacer todo: empatizar con la persona analfabeta y sus límites sociales, hemos aprendido Alemán como segunda lengua, pero no alfabetización. ¡Y luego está el hecho que el alumnado de estas clases aprende al mismo tiempo un idioma extranjero! (GE_a_GD1_08)





2.3.2. La experiencia y la vocación como factores clave para manejar la complejidad en el aula

Para atender la complejidad que supone un entorno de enseñanza y aprendizaje altamente diverso, el profesorado manifestó que las mejores herramientas con las que cuenta son la vocación hacia este tipo de trabajo y la experiencia.

Respecto a la vocación, consideran que la motivación intrínseca del profesional es un factor esencial, ya que sin ello y aunque se cuente con mayor formación, es muy difícil conseguir una conexión real con el alumnado y prácticamente imposible generar un clima positivo de aula que permita el aprendizaje.

El perfil del alumnado en este tipo de entornos ha pasado o pasa por experiencias vitales complejas y es necesario que sean acompañados por personas empáticas y flexibles, que perciban esa realidad y no se frustren con la situación que esta puede generar, como por ejemplo la asistencia irregular a las sesiones.

“Entonces también haces que estas personas se sientan bien, es muy importante la persona que tienen enfrente. Creo que el formador es sumamente importante, su implicación y sobre todo su motivación para estar al frente y hacerlos partícipes de las actividades que se hacen en el pueblo.” (SP_a_GD1_P4)

“...nos encanta nuestro trabajo porque nos permite relacionarnos constantemente con diferentes culturas, y entretanto, descubrimos distintas formas de aprender, de pensar, de ver la realidad, socavando vías que normalmente se dan por supuestas...” (IT_FDG1_P1)

En relación a la experiencia, los participantes, en todos los contextos analizados, la asociaron a mayor flexibilidad y capacidad para personalizar el aprendizaje dentro de grupos heterogéneos y poder adaptarse a las realidades cambiantes tanto de niveles de alfabetización como de temas y enfoques que pueden generar mayor interés entre el alumnado, y por tanto ofrecer mayor calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la vez, se asocia con la capacidad para generar materiales propios adecuados, útiles y adaptados, en un contexto donde no existen materiales específicos.

“Es importante que el formador sea capaz de generar este vínculo para aprovechar la oportunidad que esto tiene, que hagas de conector. Porque si utilizas a lo mejor un método muy estructurado, sin poca sensibilidad para conectar con el grupo (...) haces servir el aula clásica, todos mirando al profesor, siempre lo mismo...no generas estos espacios.” (SP_a_GD1_P7)

“Nosotros en realidad empezamos con el scratch. Nuestra colega S.S. tiene muchos años de experiencia. Hemos aprendido mucho de ella, pero la cantidad de nuevos retos era inmensa. Durante meses buscamos Buenos materiales, preguntando a colegas en otras escuelas y diferentes instituciones y aprendimos mucho. Entretanto, se pueden encontrar materiales por internet.” (GE_FDG1_P8)





4. PRINCIPALES METODOLOGÍAS Y ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS, ASÍ COMO PRÁCTICAS EXITOSAS IDENTIFICADAS.

En todos los servicios lingüísticos analizados fueron sorprendentemente similares la planificación del propio servicio (los horarios de las lecciones de los profesores, los métodos de enseñanza y los materiales), independientemente de la diversidad local en el origen de los flujos, los marcos legales, los modelos de acogida y reasentamiento, los derechos de migrantes y refugiados otorgados, o incluso del tipo de provisiones y recursos asignados en cada país.

2.4.1. Métodos y materiales

La necesidad de una variedad de enfoques metodológicos se destacó repetidamente a lo largo de todos los grupos focales. Esto es consistente con la idea de adaptabilidad al contexto y al grupo específico de estudiantes. La mayor parte de profesorado utiliza libros de texto o métodos unificados de alfabetización, pero siempre combinados con muchos otros recursos.

Según opinaron, los libros de texto y los métodos no siempre son útiles en contextos de alfabetización, marcados por la heterogeneidad de los estudiantes. Además, estos libros representan escasamente la realidad social y cultural de los alumnos, y están concebidos más para ser utilizados con grupos más homogéneos que los grupos reales con los que tratan. En ocasiones, estos manuales simplemente no están adaptados para estudiantes con baja competencia oral en la lengua en la que están diseñados. Debido a todo ello, el profesorado de alfabetización y lengua para extranjeros suele diseñar sus propios materiales, utilizando y / o adaptando los que se utilizaban en alfabetización para adultos nativos, o bien los de la escuela primaria.

Explorando de forma específica las principales actividades que se realizan, en muchos contextos parece que la metodología predominante es el método silábico (PA-PE-PI-PO-PU). Durante las conversaciones, los formadores señalaron la importancia de la globalidad y un

contenido significativo en el proceso de aprendizaje de la alfabetización. Sin embargo, con frecuencia deciden utilizar un método menos significativos:

“Hay que adaptarse lo más que pueda porque, yo empecé (...) es un sistema con el que no estoy convencido, este sistema directo-silabico. “Pa-la, pie, pu-pa” y todo eso ... porque después de eso no hay comprensión lectora. Avanzamos en la escritura pero no hay comprensión lectora ” (SP_b_GD2_P7)

“... porque creo que con el método global a veces es más largo porque su complejidad es diferente” (SP_b_GD2_P6)

Formadores de los distintos contextos señalaron que cada alumno tiene un estilo de aprendizaje diferente, de acuerdo con su formación, nivel de alfabetización, conocimiento del idioma que aprenden y motivación hacia el propio proceso de aprendizaje. Por eso es necesario basarse en diferentes enfoques y técnicas, desarrollando programaciones individualizadas.

Muchos consideraron que la adecuación de los contenidos a los intereses de los grupos es uno de los temas más importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar los materiales y orientar la dinámica del aula. Los temas que acostumbran a abordar tienen que ver con esto y resaltan: la búsqueda de empleo, la regularización de la situación administrativa/legal, la obtención de habilidades para la vida incluyendo el conocimiento de los procesos burocráticos más importantes de la sociedad de acogida, así como el conocimiento general sobre los servicios públicos y la ciudadanía.





Otra idea reiterada fue la necesidad de adaptarse y ser flexible a las necesidades del grupo. Ser capaz de cambiar lo programado, adaptar los materiales y la dinámica de clase cuando sea necesario se ha destacado como una buena práctica:

“Quizás ese día, lo que tienes preparado, no lo vas a usar, o quizás alguien ha hecho un comentario y quieres aprovecharlo para promover la oralidad. Siempre debes tener las actividades preparadas, pero también debes ser lo suficientemente flexible para cambiar todo el curso si es necesario.” (SP_a_GD1_P5)

2.4.2. Estrategias y actividades principales

De nuevo las estrategias y actividades implementadas fueron similares en la mayoría de contextos analizados. Muchos formadores resaltaron la importancia de empezar por una situación comunicativa concreta, de la vida real o de algo relevante e interesante para el alumnado.

El papel del profesor debe cambiar de protagonista a facilitador del aprendizaje, con un rol más secundario, de modo que el alumnado se convierta en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se permita la involucración de forma activa, pasando de participantes pasivos a participantes activos del proceso. Parte del profesorado señaló también la importancia de utilizar la experiencia del grupo como fuente de aprendizaje, alejándose de la idea de un maestro experto hacia la de facilitador: los estudiantes adultos son competentes y ya tienen un conocimiento previo y una experiencia de vida.

“A los estudiantes adultos no les gusta que los consideren niños ... tienen su experiencia ... quieren descubrir y comprender por sí mismos ...” (IT_FDG1_P6)

Muchos profesores argumentaban su preocupación ante el deseo de hacer un mejor trabajo, pero simplemente carecían de las herramientas. Por ejemplo, en uno de los grupos de discusión realizados en Cataluña, el profesorado admitió estar sin herramientas para implementar esta idea que sitúe a los estudiantes adultos migrantes y refugiados en el centro de aprendizaje, desde sus propios intereses y ritmo, por la falta de recursos y formación recibida.

En la misma línea, muchos señalaron que los materiales didácticos deben ser auténticos y lo más variados posible, involucrando todos los tipos de sentidos (auditivos, visuales, lectura), con el fin de mejorar un enfoque holístico del aprendizaje. Esto no siempre ocurre ya que la falta de materiales y de tiempo para planificar las sesiones hace, como se ha señalado anteriormente que se continúe utilizando y / o adaptando materiales diseñados para otro tipo de perfil de alumnado (o no adulto o no migrante).

Aun así, en general se destacó la importancia de recurrir a todo tipo de actividades orales (por ejemplo, que introduzcan una reflexión en torno a una palabra):

“Por ejemplo, hoy es ... ¿qué día es hoy ?, miércoles. Y digo, me quedo frente a la pizarra y digo, ok, ¿cuáles son las vocales en la palabra miércoles? y dicen “e”, “a” ... ” (SP_b_GD1_P4)





A ello hay que añadir otro tipo de actividades como por ejemplo las orientadas a desarrollar la psicomotricidad, utilizando diferentes tipos de materiales: de manipulación, pautas de escritura entre otros ejemplos:

“... hemos escrito pautas con 4 líneas para escribir, la Montessori” (ES_b_GD2_P4)

Cuando se trata de formar habilidades orales, los profesores suelen promover el diálogo entre los alumnos en torno a temas importantes. A la hora de entrenar la lectura, los profesores a veces utilizan TIC como WhatsApp, blocs o Twitter.

Algunas actividades de uso común son: involucrar a los estudiantes en discusiones y actividades comunicativas (discusiones, juegos, narración, juegos de roles ...), actividades que incluyan movimiento, actividades grupales, así como tareas individuales tratando de fomentar la participación de todos los estudiantes, tarjetas didácticas, métodos de enseñanza y aplicaciones digitales, así como teatro o canto como parte de un entorno de aprendizaje complejo. Algunos de los profesores también trabajan en proyectos interculturales. La realización de actividades dentro del aula con representantes de los servicios públicos más importantes, fueron destacadas como actividades muy relevantes, ya que puede ayudar al alumnado a conocer estos profesionales y servicios, incidiendo así en su proceso de integración.

Además, en los grupos de los distintos países se resaltaron las oportunidades de las situaciones **fuera del aula** en las que los estudiantes podrían experimentar y enfrentar desafíos comunicativos reales y concretos. Se identificaron prácticas evaluadas como exitosas como la organización de actividades de base comunitaria, implicando agentes del barrio en la actividad (es decir, visitando las principales instalaciones, servicios y agentes de la zona), realizar excursiones y visitas culturales (por ejemplo, a exposiciones de arte o ciencia, así co-

mo participar en las actividades educativas o culturales organizadas en los municipios del alumnado).

“Esto es importante, tú [el profesor] eres el conector y tienes que ver qué es lo que les interesa. Por ejemplo, la comadrona vino el año pasado a la escuela, porque ellos a veces no se atreven a preguntar ciertas cosas, ¿no? Si ellos [los estudiantes] están con el grupo y tú estás ahí, puedes ayudar y tender un puente [entre ellos y la sociedad].” (SP_a_GD1_P2)

“El hecho de que vayamos con regularidad a representaciones teatrales o cinematográficas, que visitemos exposiciones de arte, vayamos al International Light Art Museum, hagamos música juntos y también vayamos a las exposiciones de ciencias naturales en Oberhausen o el Safety Exhibition en Dortmund, ayuda enormemente a la adquisición del idioma.” (GE_GD1_P6)

Así pues, en general consideraron que la enseñanza de la alfabetización en L2 requiere un alto grado de variedad en los métodos y estrategias, partiendo de intereses y temáticas relevantes de la vida cotidiana del alumnado, con el objetivo de acelerar el aprendizaje del idioma. Entre ellas se destaca dar preeminencia a las competencias orales y permitir y promover interacciones comunicativas entre los estudiantes, para practicar la oralidad. También la capacidad de flexibilizar el programa en cada sesión, cambiando la dinámica e incluso el contenido, si es necesario según los intereses que emergen desde el propio estudiantado.

Esta no es una tarea fácil, incluso en grupos pequeños de 7 a 10 alumnos, que no es la situación común en muchos contextos. El docente necesita altas habilidades metodológicas que lamentablemente afirman no haber adquirido durante su formación.





2.4.3. Planificación y evaluación

En relación a la planificación de sesiones y el sistema de evaluación, la mayoría de participantes en los grupos de discusión de los diferentes contextos coincidieron en destacar que hay poco tiempo para ello. Tanto docentes profesionales como los propios voluntarios reconocieron que la preparación de las lecciones es una dificultad adicional, especialmente cuando están a cargo del voluntariado.

“Requiere mucha preparación” (...) Creo que los voluntarios muchas veces (...) no tenemos más tiempo que la lección en sí ... responsabilidades” (SP_b_GD2_P6)

Son muchas las estrategias desarrolladas por los formadores para intentar mantener la calidad y equilibrar la falta de recursos evidenciada. Por ejemplo, para contrarrestar que los voluntarios no suelen tener la formación suficiente ni el tiempo suficiente para preparar las sesiones, algunas organizaciones planifican las sesiones de enseñanza por sí mismas facilitando esta tarea al voluntariado:

“lo que hacemos es que a veces la organización facilita la planificación y los recursos a la persona que viene (voluntario)” (SP GD1_P2)

Para mantener alta la motivación de los estudiantes, la propuesta didáctica debe basarse en necesidades reales; esto implica una revisión constante del programa de la clase. Para lograr este objetivo, el profesorado debe elaborar planes y herramientas de seguimiento del proceso de aprendizaje en los diferentes momentos del curso para que los estudiantes sean conscientes de cuánto están aprendiendo.

“A veces me doy cuenta de que lo que pienso sobre mis clases está realmente lejos de la realidad de los estudiantes ... tal vez debería intentar analizar el contexto de la clase ...” (IT FDG1_P4)

Para facilitar la evaluación del proceso de aprendizaje, destacaron la **evaluación continua** como una de las mejores herramientas. Según los participantes, también sirve como una forma de controlar la evolución del curso y también, como una herramienta de comunicación entre voluntarios en cursos compartidos.

“En este curso tenemos un Google Drive con un archivo que se llama ALPHA, donde puedes encontrar el nombre de todos los alumnos y una vez que hayas terminado tu sesión, cada voluntario tiene que explicar lo que se ha hecho y cuál es la propuesta para la próxima clase”. (SP_b_GD2_P4)

“puedes hacerlo con el diario, a través de la observación de clase y después de eso, puedes hacer algo. Con alfabetización puedes hacer una actividad de evaluación específica que tú dices, tienen que saber: “nombre”, “dirección”...” (SP_b_GD2_P2)

El profesorado del contexto alemán destacó también la importancia de incluir la auto-observación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de resultados, fomentando el intercambio mutuo con otros profesores. Este procedimiento asegura una evaluación más o menos objetiva de la enseñanza y proporciona indicaciones de métodos y propuestas a cambiar en el futuro.

“Cuando buscamos métodos por primera vez, encontramos que hay muchos. Tenían que ser evaluados. Y luego nos dimos cuenta de que no eran solo los métodos los que producían el éxito, sino la organización transversal de las sesiones”. (GE_GD1_P1)

La evaluación del alumnado, en general, se realiza mediante exámenes, rúbricas o maletines, pero en el caso de los cursos de alfabetización también se realiza a través de la observación diaria y las notas tomadas por el profesor.



5. PRINCIPALES DIFICULTADES PERCIBIDAS, RETOS Y PROPUESTAS

Los docentes de todos los países se quejaron de la **falta de coordinación** institucional y entre organizaciones o entidades similares, **la falta de recursos**, **la limitada formación del profesorado** en este campo específico existente (y su calidad debido a sus características) y **la limitada oferta y la corta duración de los proyectos y cursos de formación**, aunque tendían a pensar que eran problemas nacionales; todos ellos también imaginaban que la prestación de servicios lingüísticos de otros países probablemente estaba organizada de manera más coherente.

La sensación de reiniciar interminablemente los niveles básicos de enseñanza del idioma no solo apenas podía satisfacer las necesidades de muchos estudiantes diferentes, sino que era frustrante tanto para los estudiantes como para los profesores involucrados, con repetición de contenidos, duplicación de servicios y descontento.

Además, en todas partes, la inversión en servicios de idiomas ha experimentado **recortes drásticos y la oferta de alfabetización se ha reducido exponencialmente**. En el fondo consideran que existe una falta de reconocimiento de la importancia de estos servicios por parte de la administración, aunque sobre el papel se suela hablar de inclusión o acogida.

Debido a esto, **las organizaciones sin fines de lucro están adquiriendo cada vez más la responsabilidad** de ofrecer cursos de idiomas y alfabetización, especialmente a aquellos estudiantes que dependen de la gratuidad, y las organizaciones dependen de la disponibilidad cambiante de fondos de acuerdo con las orientaciones políticas:

“Lo que estoy diciendo es que la administración educativa (...) está cediendo sus funciones (...) y quien está financiando (programas) la alfabetización es el Departamento de Trabajo. (ES_FG1_P2)

“Y a veces el proyecto comienza pero luego no termina. Por ejemplo, la Diputación de Barcelona puso en marcha grandes proyectos para reunir a todas las Escuelas de Adultos en una red, pero ahora (resultados de las últimas elecciones) se ha perdido”. (ES_FG2_P3)

En relación a todo lo anterior, las principales propuestas se orientaron a recordar la importancia de estos programas y **reclamar a la administración su papel para financiar** como es debido este tipo de formación de adultos para que se implemente en condiciones (recursos humanos, materiales, temporales y espaciales adecuados), generar espacios de coordinación entre entidades y profesionales, mayor investigación en este campo, que permita la elaboración de materiales específicos, así como el desarrollo de una formación específica para el profesorado de calidad y adaptada a las nuevas realidades.

En segundo lugar, se resaltó también en todos los contextos **la necesidad de adaptar los programas tanto al perfil específico del alumnado y sus necesidades concretas como a los factores específicos de la situación de cada país**. Así pues, se propone entre otros elementos repensar elementos estructurales como períodos de matriculación a los cursos más frecuentes para adaptarlo a los ciclos de trabajo-desempleo o a las situaciones personales y familiares, convenios con empresas para que conciban este tipo de cursos como fundamentales y faciliten la asistencia de los trabajadores, asegurar gratuidad, ofrecer servicios de atención y cuidado para la primera infancia, entre otras propuestas.

Finalmente, y más relacionado con la propia metodología de aula, se resaltó la necesidad de generar un clima positivo, que se consigue en combinación de una sólida formación, experiencia y vocación e incluso de contar con profesionales vinculados al campo de la intervención social y/o la psicología, para atender las necesidades del alumnado de forma más holística y promover así su proceso de inclusión, más allá de la lengua.

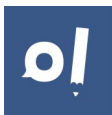
Esta parte de la guía se centra en la práctica de la enseñanza de la alfabetización a personas adultas migradas y refugiadas y cuenta con las siguientes secciones:

I Bases metodológicas:

Fruto del trabajo y experiencia Marta Vilar (Probens) y Mar Montoya (Acefir) así como de los resultados obtenidos durante los grupos focales y el workshop de Brescia (2018), este apartado pretende aportar una introducción a las principales teorías y metodologías empleadas para la alfabetización de personas adultas. Para ello, comenzamos conceptualizando el término analfabetismo para, a posteriori realizar un pequeño recorrido sobre la evolución de las teorías han regido la enseñanza de alfabetización a personas adultas en su lengua materna. Por último, se identificarán las diferencias con respecto a la alfabetización de segundas lenguas para así, poder establecer cuáles son las especificidades de la alfabetización a personas migradas/refugiadas y qué aspectos metodológicos se tienen que tener en consideración.

II Ejemplos de Buenas Prácticas:

En este apartado se presentan un total de 20 actividades prácticas diseñadas específicamente para los diversos grupos de los profesores colaboradores en el proyecto. Para su desarrollo se ha contado con la participación de 18 profesores de: Barcelona ciudad, la provincia de Girona, Brescia y Unna. Cada una de las actividades proporcionadas ha seguido un proceso de análisis de necesidades con el grupo de estudiantes a los que iba dirigida. El resultado final es un compendio de buenas prácticas que pretenden servir de guía práctica ante las realidades tan diversas que encontramos en el mundo de la alfabetización L2.



3.1. BASES METODOLÓGICAS

3.1.1. El concepto de analfabetismo o persona iletrada

Decimos que una persona es **analfabeta** o **iletrada** cuando no puede descifrar las grafías de su lengua materna. Por tanto, no puede interactuar de manera escrita en su lengua materna. No obstante, podemos encontrar diferentes niveles de analfabetismo. Por un lado, están las personas que desconocen por completo la relación entre sonido y grafema (**analfabetas absolutas**). Después, hay personas que han adquirido la noción de relación entre sonido y grafema pero que, desconocen el sistema gráfico en su totalidad o que, todavía les cuesta diferenciar algunas letras y presentan problemas de grafo-motricidad.

“(...) una persona es analfabeta cuando carece de instrumentos básicos como: firmar o escribir una carta, leer y comprender una noticia oral o escrita, resolver los problemas económicos cotidianos, interpretar un recibo, entender los signos y códigos principales de la vida urbana, poseer un hábito de lectura, conocer las bases del cuerpo humano y comprender los mecanismos fundamentales de la naturaleza y la sociedad”
Aviñoa, J. et al. (1982)

En tercer lugar, encontramos aquellas personas con menores problemas de grafomotricidad y con el sistema gráfico (alfabeto) adquirido en su totalidad. No obstante, no han adquirido la competencia textual y les cuesta comprender y realizar frases comprensivas.

Por ejemplo, es analfabeta funcional una persona que reconoce las letras del abecedario y su sonido pero no puede extraer la información pertinente de una factura de la luz, las indicaciones de un medicamento, una carta escrita o la portada de un periódico. A estas últimas, las podemos llamar analfabetas funcionales o neolectoras.

Dentro de esta categoría, también encontramos diversidad de niveles desde las personas que acaban de adquirir el alfabeto completo hasta personas que se acercan mucho a una competencia lectora fluida. Todo ello también incluye el conocimiento de los números y las nociones de cálculo más básicas. A estos conceptos cabe añadir el de alfabeto digital que, aunque no se trate en el proyecto de manera concreta, es una nueva forma de desigualdad social.

Podemos establecer 3 niveles de alfabetización:

1. **Inicial:** no conoce la relación sonido-grafía ni texto-significado. “No ha cogido un lápiz den su vida”
2. **Intermedio:** Conoce algunas letras es capaz de leer algunas sílabas pero no todas.
3. **Neolector:** Conoce todas las letras del abecedario pero no tiene desarrollada la capacidad de comprensión de frases ni textos.





3.1.2. Principales teorías y métodos de alfabetización

A lo largo del tiempo los métodos de alfabetización a personas adultas han ido evolucionando. Se pueden clasificar en dos grandes corrientes: la sintética y la analítica.

Los **métodos sintéticos** son aquellos que parten de los elementos más sencillos de la lengua, la letra o la sílaba para construir palabras y frases. Mientras que, los **métodos analíticos** siguen el proceso contrario. Es decir, parten de la frase o palabra para llegar a la sílaba y la letra. Ambos métodos han tenido y tienen diversas variables. Por último, encontramos la variante mixta, de los **métodos analítico-sintéticos**.

A) Los métodos sintéticos: parten del elemento más simple de la lengua escrita, la letra. Pueden ser grafemáticos o fonéticos.

Los **grafemáticos** parten de la grafía de la letra, del dibujo de la letra escrita: m, s, r...y de su nombre: eme, ese, erre...El reconocimiento y aprendizaje memorístico de la letra se realiza por repetición escrita con diferentes ejercicios visuales y psicomotrices. Juntando las letras con las vocales, se van formando sílabas, palabras y en última instancia, frases. Uno de los grandes problemas de este tipo de método es que son poco o nada significativos. Obligan a un esfuerzo memorístico enorme y, en muchas ocasiones, dan lugar a confusión en la lectura cuando se van uniendo las letras. Un error típico en este método es la lectura de una palabra diciendo el nombre de cada letra y no mediante la unión de fonemas “emeamea” (para decir mama).

Los **fonéticos** parten del fonema de la letra (el sonido que produce) “rrr, sss” y después se unen con vocales para formar sílabas. Suelen comenzar con el aprendizaje de las vocales para, a posteriori ir introduciendo las consonantes de manera gradual según el nivel de dificultad que presenten. Algunos de estos métodos incluyen algunos aspectos significativos como el empleo de imágenes como soporte la letra erre acompañada de un teléfono (sonido rring).

B) Los métodos analíticos parten oraciones o textos, es decir, de unidades de significación que se van descomponiendo hasta llegar a sus componentes más simples, las letras.

C) Los métodos analítico-sintéticos parten de la palabra que está a medio camino entre la frase y la letra. El más conocido es el de “La Palabra Generadora” impulsado por Pablo Freire. Este método parte de palabras que pertenecen al universo temático de los y las aprendientes, deben ser significativos (y desafiantes decía Freire) para que nos puedan llevar a una lectura del mundo. Estas palabras se descomponen en sílabas (método analítico) y, a través de la combinación de sílabas, se forman nuevas palabras (método sintético). Además, normalmente las “palabras generadoras” van acompañadas de imágenes como soporte mnemotécnico.





3.1.3. El aprendizaje significativo y la alfabetización.

En la actualidad, la mayoría de corrientes educativas defienden la importancia del que el aprendizaje sea significativo. Es decir, que haya una posible asociación entre lo que el estudiante ya conoce con la información nueva. Si observamos los métodos presentados anteriormente, debemos tener en cuenta que se trata de métodos que fueron diseñados para personas que estaban siendo alfabetizadas en su lengua materna. Esto significa que los alumnos y alumnas tenían un conocimiento previo de lo que significaban las palabras que aprendían a leer y escribir porque conocían la lengua oral. Eran capaces de identificar los fonemas y relacionarlos con un concepto, podían establecer la relación directa entre significante y significado con facilidad.

Cuando hablamos de alfabetización en la lengua de acogida en muchas ocasiones, nos encontramos con que los métodos anteriores no funcionan. Esto es debido principalmente a que la lengua en la que se pretende alfabetizar no es la lengua materna, lo que complica la relación entre significante y significado. La realidad de las clases de alfabetización L2 es infinitamente diversa.

Ante esta realidad, lo aconsejable es poner énfasis en la **significación del aprendizaje**. Para poder dar significado a la lengua escrita, el aprendizaje de la lengua oral se vuelve un menester.

LA DIVERSIDAD ES UNA DE LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES ENCONTRADAS A LO LARGO DEL PROYECTO.

En las clases de alfabetización podemos encontrar:

- ⇒ *Personas que no hablan ni escriben la L2.*
- ⇒ *Personas con diferentes niveles de competencia oral de la L2 pero que son iletradas en el país de origen.*
- ⇒ *Personas con diferentes niveles de competencia oral de la L2 y algún conocimiento de los grafemas de la L2.*
- ⇒ *Personas sin competencias orales en la L2 y con bajos niveles de alfabetización en la lengua de origen. (En este caso serían neolectores).*

Por otro lado, para facilitar un aprendizaje significativo de la lengua en su totalidad, también debemos emplear un aprendizaje significativo que intente dar respuesta a las necesidades comunicativas de las personas que la aprenden. Ante esta necesidad, se pueden dar 2 tipos de respuesta:

Aprendizaje exclusivo de las competencias orales en L2 evitando cualquier tipo de soporte escrito. En este caso, el proceso de alfabetización se realizaría posteriormente al aprendizaje de la lengua.

Aprendizaje de la lengua y la alfabetización simultáneos. Es decir, aprender las competencias escritas y lectoras a partir de la interacción oral.

La elección de una opción u otra dependerá de las necesidades más inmediatas de los estudiantes, así como de los intereses concretos de cada uno. La experiencia compartida por los participantes del proyecto revela que la opción II suele ser la más habitual por diversas razones:

- ⇒ Motivaciones e intereses de los alumnos.
- ⇒ Necesidades concretas de los alumnos.
- ⇒ Heterogeneidad de niveles en una misma clase.





En el marco de las teorías constructivistas, el aprendizaje significativo es un estilo de aprendizaje en el que un/a estudiante asocia la información nueva con la que ya posee.

Existe una estructura de conocimientos y experiencias previos que condicionan el aprendizaje de los nuevos.

A su vez, los conocimientos que se adquieren modifican y reestructuran los previos.

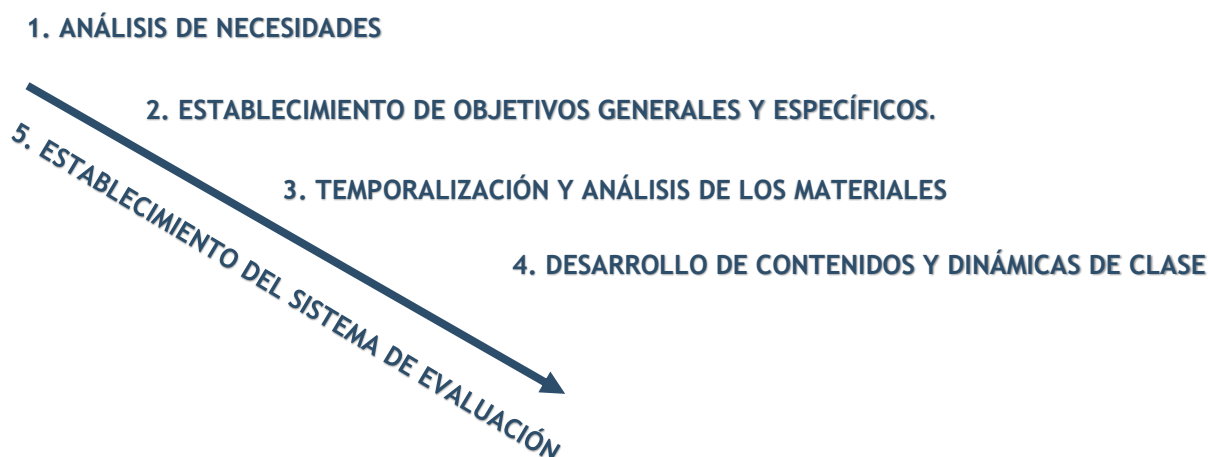
3.1.4. La elección del método ¿Cómo hacerlo?

De las experiencias compartidas por los profesores participantes en el proyecto, la mayoría coinciden con la afirmación de la necesidad de emplear un **método ecléctico** que englobe el empleo de las diferentes teorías existentes. Dependiendo de las competencias y aspectos que queramos trabajar en el aula, generaremos actividades basadas en lo que consideremos que da mejor respuesta a las necesidades del alumnado. Partiremos desde la perspectiva comunicativa e intercultural de la lengua y de la premisa de que el aprendizaje siempre tiene que ser:

- ⇒ **Significativo** dando respuesta a las necesidades e intereses del alumnado.
- ⇒ **Comunicación oral** como base para el aprendizaje significativo.
- ⇒ **Alumnocéntrico** centrándose en el alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje
- ⇒ **Participativo** favoreciendo la interacción y participación entre iguales
- ⇒ **Personalizado** adaptándose a las necesidades específicas de cada persona y/o grupo.

A continuación, presentamos una propuesta de secuenciación a la hora de preparar una clase de alfabetización y oralidad simultáneas en L2.





1. ANÁLISIS DE NECESIDADES

El primer paso a tener en cuenta es el de realizar un análisis de necesidades del grupo un buen análisis de necesidades nos permitirá marcar cuáles son tanto los objetivos generales del curso como, los específicos de cada sesión. Para poder dar respuesta a las necesidades reales del alumnado deberemos determinar factores como edad, género, situación administrativa, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, nivel oral y nivel escrito de la lengua. [\(ver anexo II\).](#)

2. ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

Una vez sepamos las necesidades estableceremos los objetivos a tratar en cada secuencia de actividades. Determinaremos los objetivos generales comunicativos a tratar así como los objetivos específicos (léxico, competencias, estrategias de aprendizaje...) [\(Ver anexo III\)](#)

3. TEMPORALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Una vez establecidos los objetivos, desarrollaremos la estructura de los contenidos y tendremos en cuenta la temporalización y materiales necesarios para su desarrollo [\(Anexo III\).](#)

CONSEJO

Los *input* o muestras de lengua que se proporcionen tienen que ser materiales reales, es decir, que representen o formen parte de situaciones comunicativas de la vida cotidiana.





4. DESARROLLO DE CONTENIDOS Y DINÁMICAS DE CLASE

- ⇒ **Trabajo de interacción oral mediante el uso de *imputs* auditivos, visuales y kinestésicos:** teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, la secuencia comenzará centrándose en el trabajo de competencias e interacción orales con poco o nulo soporte escrito y **reforzaremos los *imputs reales*, y haciendo uso de soportes visuales, auditivos y kinestésicos.**

A lo largo del proyecto un punto en común fue el de la importancia de conocer la lengua oral para poder aprender a leer y escribir.

*Por lo tanto, la **ORALIDAD ES IMPRESCINCIBLE EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN L2.***

- ⇒ **El trabajo de la lectoescritura a partir de palabras, oraciones o textos de la interacción oral.**

- * **Presentación de palabras, oraciones y textos:** Se presenta a los y las estudiantes la representación gráfica de aquello que se ha trabajado de manera oral. En alumnos con un nivel de alfabetización inicial se presentará la palabra, en alumnos con niveles más avanzados oraciones o textos.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR

- ◆ **ESCRIBIR LAS PALABRAS EN LA PIZARRA** (lo pueden hacer los /as alumnos /as o el profesor/a).
- ◆ **REFLEXIÓN CONJUNTA DE RECONOCIMIENTO:** ¿Conocemos todas las letras?
- ◆ **LECTURA CONJUNTA** separando las sílabas primero y todo junto después.
- ◆ **ESCRITURA CON ERRORES** en la pizarra.

NOTA

En los anexos encontraréis ejemplos más concretos sobre tipos de actividades que se pueden realizar en cada uno de los apartados propuestos.





- * Trabajo de memorización (práctica controlada) se trata de ayudar a los y las estudiantes a memorizar. En Niveles de alfabetización inicial, se hará énfasis en las relaciones grafía-sonido-significado, el trabajo psicomotriz y la composición de la palabra (letra-sílaba-palabra). En niveles más elevados se introducirán elementos de comprensión global, identificación de componentes de una frase o texto y su significado.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR

- * ESCRITURA DE LAS PALABRAS CON LETRAS DE CARTÓN
- *COPIAR LAS PALABRAS EN LA PAUTA
- *LA PIZARRA INVISIBLE
- *LA PALETA
- *COPIA GIMNÁSTICA

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR

- * SEGUIR LÍNEAS DE PUNTOS.
- * PIZARRA DE ARENA
- *ESCRIBIR LA PALABRA SIN MIRAR
- *RELACIONAR IMAGEN-PALABRA
- *RECORTAR Y PEGAR
- * RELLENAR HUECOS CON LETRAS QUE FALTAN.
- * JUEGOS DE MEMORY, DOMINÓ, SOPAS DE LETRAS, AHORCADO, DESTAPA SÍLABAS, DADOS SILÁBICOS.

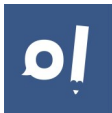
- * Ejercicios de práctica (práctica semi-controlada): En estas actividades se pretende que los alumnos vayan poniendo en práctica los contenidos trabajados en el apartado anterior teniendo, esta vez que producir y entender de manera más autónoma.

- * Tarea Final (práctica libre): se trata de que los y las estudiantes pongan en práctica lo aprendido a través de situaciones reales que pueden ir desde rellenar un documento hasta ir a la biblioteca a solicitar un carnet. Pueden darse tanto dentro como fuera del aula. Lo importante es que los alumnos tengan que activar todos los conocimientos adquiridos para solucionar el reto que supone la tarea. También sirve como herramienta de evaluación.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR

- * ROLE PLAY
- * SALIDAS AL BARRIO: hacerse el carnet en la biblioteca, leer el horario del colegio, ir al centro médico, buscar calles en google maps...
- * COMPRENDER Y RELLENAR DOCUMENTOS REALES: solicitud de padrón, nota de la escuela, anuncios de trabajo...





EJEMPLOS DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN REALIZAR

* CORRECCIÓN EN CLASE ABIERTA

*CORRECCIÓN ENTRE IGUALES

*APUNTAR ERRORES DURANTE LA PRODUCCIÓN Y AL FINAL REALIZAR UNA PUESTA EN COMÚN EN LA PIZARRA

*AUTOEVALUACIÓN CON EMOTICONOS

5. ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación se debe incluir dentro de nuestros programas de clase como una actividad más. Dentro de los diversos tipos de evaluación existentes, optaremos por aquellos que generen poco estrés y ansiedad al alumnado, así como, un tipo de evaluación que nos permita ir haciendo un seguimiento paulatino del aprendizaje tanto al profesorado como a los estudiantes. Es muy importante que los alumnos también puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a través de los tipos de evaluación que establezcamos.

3.1.6. Manejo de la clase heterogénea

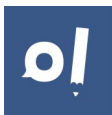
Las clases de alfabetización L2 para personas migradas se suelen caracterizar por la heterogeneidad, es decir, la diversidad. Normalmente nos encontramos con diferencia de niveles y estilos de aprendizaje que debemos tener en cuenta en nuestras clases. Si seguimos el modelo VARK:

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
	Aprende copiando la pizarra o escribiendo. No soporta la "incertidumbre" en clase. Olvida fácilmente lo que tan solo escucha.	Aprende escuchando. Le gusta la música en el aula. Necesita recrear diálogos para contextualizar el vocabulario. Cuando escucha sin "ruido", no suele olvidarse de la información.	Aprende con lo que toca y lo que hace. Necesita "tocar" las palabras y relacionarlas con movimientos. Normalmente es más auditivo que visual.
¿Qué textos le gustan?	Descripciones.	Diálogos.	En los que hay acción y movimiento
¿Cómo recibe la información?	Se cansa si tiene que escuchar mucho tiempo seguido.	Le gusta escuchar, pero necesita hablar porque es su manera de "tomar apuntes".	Necesita moverse y gesticular. Si no puede, se aburre.
¿Cuándo se distrae?	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son únicamente auditivas o visuales.

El modelo VARK se centra en las múltiples maneras de seleccionar la información que recibimos, en este caso el input de lengua; y distingue, según este criterio, cuatro tipos de aprendientes: visuales, visuales lectores, auditivos, y kinestésicos. En segundo lugar, los estudiantes organizarán la información seleccionada y, una vez organizada, según el uso que hagan de ella, nuestros estudiantes se distinguirán entre activos, teóricos, reflexivos o pragmáticos (Kolb:1976).

Figura 1. Comportamiento según sistema de representación adquirido (resumido a partir de Robles s.f.)





A la variedad de estilos de aprendizaje hay que sumar los factores que determinan las preferencias en el aprendizaje por parte de los estudiantes (nivel de formación, lengua materna, bagaje cultural, edad, motivación, salud, etc.)

Es por ello que en clases heterogéneas deberemos:

- Elaborar un plan de clase con **actividades** que intenten **incluir todos los estilos de aprendizaje**.
- Generar **grupos-clase complementarios** en sí, es decir, si por ejemplo hacemos una actividad de comprensión lectora y hay alumnos con dificultades, realizaremos grupos de alumnos con buen nivel lector y alumnos con necesidades. El alumno con mayor nivel, leerá en voz alta.
- Llevar siempre **material complementario o actividades extra** para los alumnos que presentan menos dificultades. De este modo pueden realizar otras actividades mientras los alumnos con más dificultades trabajan tranquilamente
- Las **dinámicas** de trabajo deben prestaron especial atención al componente afectivo.
- La **corrección** debe hacerse siempre en positivo.

3.1.7. El desarrollo de la competencia

intercultural

“...la interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Diccionario de términos ELE del Instituto Cervantes

Es decir, la competencia intercultural promueve el desarrollo de valores sociales. Si hablamos de enseñanza de lenguas y alfabetización, esta interculturalidad en las aulas se puede dar a través de:

- ⇒ Enfoque cultural que promueva el interés por entender al otro en su lengua y su cultura en toda su complejidad, sin generalizaciones.
- ⇒ Un enfoque cultural que promueva el desarrollo de la capacidad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Esto se consigue creando significados mediante la práctica discursiva.
- ⇒ Todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.



3.2. BUENAS PRÁCTICAS

En el siguiente apartado, se presenta un compendio de actividades de alfabetización y aprendizaje oral L2 diseñadas entre febrero y junio de 2020 por una veintena de profesores colaboradores en el proyecto con el objetivo de dar una respuesta práctica a las problemáticas y perfiles de estudiantes en cada contexto específico. Las actividades tienen en común ir dirigidas a colectivos migrantes o refugiados con nulo o escaso bagaje educativo que presentan necesidades de aprendizaje en lectoescritura..

El objetivo de este compendio es el de aportar ejemplos prácticos que puedan servir de ayuda y fuente de inspiración a otros formadores y formadoras cuando se encuentran ante el tener que dar una respuesta a unas necesidades concretas e inmediatas de sus estudiantes.

También comparten el haber seguido el mismo proceso de creación:

- ⇒ **Análisis de necesidades:** Tal y como se ha mencionado con anterioridad, las actividades que se presentan se basan en un análisis de necesidades de grupos reales. El proceso comenzó en marzo de 2019 con una reunión previa con los estudiantes. En dicha reunión se pudieron determinar el perfil del grupo así como sus necesidades e intereses. Para ello se tuvieron en cuenta aspectos relativos a sus necesidades lingüísticas, intereses personales, grupos de edad, género, situación social y administrativa, bagaje educativo, dominio de lenguas habladas y conocimientos de sistemas de escritura.
- ⇒ **Primer borrador de la actividad:** Una vez detectadas las necesidades específicas de cada grupo, se marcaron los objetivos y, cada profesor, diseñó una propuesta de actividad que fue discutida con el resto de profesores participantes en la misma ciudad.
- ⇒ **Pilotaje de la actividad:** Una vez acabada la propuesta, se llevó al aula la actividad en modo “piloto” con una observación activa del profesor
- ⇒ **Versión final y grabación:** Una vez realizada la actividad, el grupo de profesores se volvió a reunir para reflexionar sobre lo observado y realizar los cambios que se consideraran oportunos. Una vez diseñada la actividad final, la mayoría de profesorado tuvo la posibilidad de grabar las lecciones completas. Los vídeos de las actividades están disponibles en el canal de youtube xxx. Cada descripción de actividad va acompañada con su link correspondiente. No obstante, hay algunas actividades que por cuestiones ajenas al proyecto no se pudieron grabar en clase real. Como alternativa, se proponen vídeos grabados durante el workshop del proyecto realizado en Polonia donde se compartieron estas actividades.



3.2.1. Resumen de las actividades

A continuación se presenta un resumen de las actividades que forman parte de las “Buenas Prácticas”. Cada **título va vinculado** a la descripción de la actividad donde encontraréis el vídeo dentro del canal “Oralpha European Project”. [You Tube](#)

Dado que las actividades que se presentan responden a grupos muy heterogéneos en cuanto a niveles lingüísticos, se ha decidido establecer el criterio de organización según el nivel de alfabetización que se trabaja, de menor a mayor. En los anexos correspondientes podréis encontrar una descripción más detallada de cada una de ellas.

Si bien en algunas ocasiones se repiten las temáticas, esto es debido a que fueron las necesidades inmediatas detectadas. No obstante, las dinámicas y propuestas didácticas difieren entre ellas y sirven para trabajar diferentes competencias y habilidades dentro del aula.

ANEXO	NIVEL /ES	GRUPO META	COMPETENCIAS
A. Bienvenido al trabajo con una pipa!	Alfabetización: 0-1 Oralidad: heterogénea a.1-a.2	Grupo heterogéneo de personas en programa de refugio en Alemania con edades comprendidas entre 20 y 50 años con necesidades de inserción socio-laboral.	-Interacción oral -Competencia lectora y escrita nivel de alfabetización inicial. -Psicomotricidad -Reconocimiento de palabras -Escritura de palabras clave
B. Frutas y vegetales	Alfabetización: 0-1 Oralidad: heterogénea a.1-a.2	Grupo heterogéneo de personas migradas con edades comprendidas entre los 21 y los 55 años que acuden a clases de alfabetización en una organización de Barcelona con necesidades de alfabetización para desenvolverse en la vida diaria.	-Reconocimiento y escritura de algunas palabras. -Discernir entre mayúsculas y minúsculas. -Análisis gramatical del género en los nombres en español.
C. Nuestro cuerpo	Alfabetización: 0-1 Oralidad: heterogénea a.1-a.2	Grupo heterogéneo de personas en programa de refugio en Alemania con edades comprendidas entre 20 y 50 años con necesidades de alfabetización para la ejecución de tareas diarias.	-Reconocimiento de letras y palabras. -Psicomotricidad fina. -Lectura y escritura de palabras concretas
D. Dominó de partes del cuerpo	Alfabetización: 0-1 Oralidad: heterogénea a.1-a.2	Grupo heterogéneo de personas en programa de refugio en Alemania con edades comprendidas entre 20 y 50 años con necesidades de alfabetización para la ejecución de tareas diarias.	-Reconocimiento de letras y palabras. -Psicomotricidad fina. -Lectura y escritura de palabras concretas
E. Me duele....	Alfabetización: 1 Oralidad: a.1	Grupo heterogéneo de mujeres residentes en Barcelona y con edades comprendidas entre 20 y 50 años sin bagaje educativo o con muy poco que tienen la necesidad de ir al médico.	-Interacción oral -Reconocimiento de palabras y expresiones escritas.



ACTIVIDAD	NIVEL /ES	GRUPO META	COMPETENCIAS
F. Pasapalabra...¿Qué me duele?	Alfabetización: 0-1 Oralidad: A2+ castellano, A.1-A.2. catalán.	Grupo de mujeres que acuden a clase en Ceirà. La media de edad es de 45 años. Aprender la lengua catalana para poder desarrollar actividades de la vida cotidiana	-Reconocer gráficamente los nombres de las partes del cuerpo. -Familiarización con el alfabeto en catalán
G. ¿Qué hora es?	Alfabetización: 0-1 Oralidad: heterogénea a.1-a.2	Grupo heterogéneo de personas en programa de refugio en Alemania con edades comprendidas entre 20 y 50 años que necesitan ganar autonomía en la ejecución de las tareas diarias.	-Interacción oral. -Reconocimiento oral y escrito de palabras. -Psicomotricidad.
H. Madres y escuela	Alfabetización:0 Oralidad: a.2-b.1	Grupo heterogéneo de madres residentes en Barcelona con edades comprendidas entre 30 y 43 años amas de casa a cargo del cuidado de los hijos. Una de las necesidades detectadas es la de poder establecer comunicación y vínculo con la comunidad educativa de los hijos e hijas.	-Comprensión oral -Reconocimiento de palabras -Escribir el nombre y apellido propio y de los/las hijos/as en un documento de la escuela.
I. Bingo! ¿Cuántos años tienes?	Alfabetización:1 OralidadA..1.1.	Grupo heterogéneo de personas en programa de refugio en Alemania con edades comprendidas entre 20 y 50 años. Una de las necesidades principales detectadas ha sido la de la inserción socio-laboral.	-Interacción oral -Reconocimiento de letras y palabras -Lectura
J.Palabras baúl	Alfabetización (neoelector) Oralidad: A.1.2+	3 Grupo de jóvenes refugiados y refugiadas entre 20-25 años que acuden a clase en Barcelona con interés en aprender lenguaje coloquial.	-Interacción oral. -Reconocimiento de palabras -Lectura y escritura.

ACTIVIDAD	NIVEL /ES	GRUPO META	COMPETENCIAS
<u>K. Whatsappeando</u>	Alfabetización:3 (neolector) Orality: A.1	Grupo heterogéneo de estudiantes en Barcelona con edades comprendidas entre 17 y 45 años. Una de las necesidades detectadas fue la comunicación cotidiana mediante redes sociales.	-Psicomotricidad -Lectoescritura -Reconocimiento de palabras
<u>L. Vamos a preparar Tiramisú!</u>	Alfabetización: (neolector) Oralidad: a1-a2	2-3 Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años. Una de las necesidades detectadas es la de participar de la sociedad de acogida.	-Interacción oral -Reconocimiento de palabras
<u>M. Un paseo por el barrio con google maps</u>	Alfabetización: (neolector) Oralidad: a1-a2	2-3 Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años. Una de las necesidades detectadas es la de participar de la sociedad de acogida.	Interacción oral -Reconocimiento de palabras
<u>N. Colores y ropa</u>	Alfabetización: (neolector) Oralidad: a1-a2	2-3 Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años. Una de las necesidades detectadas fue la de desenvolverse en actividades cotidianas.	-Interacción oral -Lectura y escritura de palabras y sílabas.
<u>Ñ. Partes del cuerpo</u>	Alfabetización: (neolector) Oralidad: a1-a2	2-3 Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años. Una de las necesidades detectadas fue la de desenvolverse en actividades cotidianas.	-Interacción oral. -Reconocimiento de palabras -Composición de palabras -Memoria visual
<u>O. Aprendiendo italiano a través de las profesiones</u>	Alfabetización: (neolector) Oralidad: a1-a2	2-3 Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años. Una de las necesidades detectadas fue la de la	-Interacción oral -Reconocimiento de palabras. -Escritura de palabras

ACTIVIDAD	NIVEL /ES	GRUPO META	COMPETENCIAS
P. ¿Cómo soy? ¿Cómo son los otros?	Alfabetización: (neoelector) Oralidad: A.1.2-A.2.	2-3 Grupo heterogéneo en Sarrià de Ser (Girona) compuesto, en su mayoría, por mujeres migrantes de entre 25-50 años que necesitan mejorar su catalán y/o español para desenvolverse en la vida diaria.	-Interacción oral -Reconocimiento de palabras. -Escritura de palabras
Q. ¿Qué significa ser hombre o mujer?	Alfabetización: 2-3 (neoelector) Oralidad: A.1.2-A.2.	Grupo heterogéneo en Sarrià de Ser (Girona) compuesto, en su mayoría, por mujeres migrantes de entre 25-50 años que necesitan mejorar su catalán y/o español para desenvolverse en la vida diaria.	-Interacción oral -Reconocimiento de palabras. -Escritura de palabras
R. Proyecto-Taller “Coser y hablar”	Alfabetización: Todos los niveles Oralidad: A.1.2-A.2.	Grupo heterogéneo en Pineda de Mar (Girona) compuesto, en su mayoría, por mujeres migrantes de entre 25-50 años que necesitan mejorar su catalán y/o español para desenvolverse en la vida diaria.	-Interacción oral
S. My name is...I’m from	Oralidad sin soporte escrito A.1.1	Grupo heterogéneo con bajo nivel formativo en Somalian Foundation (Poland) de entre 25-60 años que necesitan aprender polaco por motivos laborales.	-Interacción oral

A. WELCOME AT WORK WITH A PIPE

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS

GENERALES

Pronunciación de las profesiones en alemán que permitan a los estudiantes comunicarse en un proceso de búsqueda de empleo

ESPECÍFICOS

En esta actividad los estudiantes aprenderán 6 profesiones que comienzan por la letra K.

-Reconocimiento de las palabras Kinderarzt, Kellner, Krankenschwester, Koch, Kaufmann, Klempner.

-Trabajo psicomotriz de escritura de la letra K mayúscula y minúscula.

GRUPO META

8 PERSONAS entre 20 y 50 años.

Demandantes de asilo y refugio en Siria, Georgia, Nigeria, Guinea

El grupo de alumnos es heterogéneo. Ninguno tiene conocimiento del alfabeto latino pero algunos conocen algo de otros alfabetos. Tienen bagajes culturales muy diferentes lo que hace que su ritmo de aprendizaje y su capacidad de comprensión varíen mucho.

Su concentración, motivación y participación también dependen siempre de su estado emocional.

Materiales:

- Fotografías pequeñas y grandes de gente y profesiones.
- Tarjetas de memory con los nombres de las profesiones.
- Limpiadores de pipas
- Libros de ejercicios
- Pegamento



<https://youtu.be/3yPOP7PK0vg>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad está integrada en la secuencia. "¡El trabajo adecuado para ti!" que se supone que tomar aprox. 5 sesiones de 90min. Dado que es el principal objetivo de los estudiantes ingresar el mercado laboral después de terminar la escuela, se supone que debemos estar preparados para el mundo de trabajo.

Por tanto, los principales objetivos de esta unidad son pronunciar los términos alemanes de las profesiones, para permitir que los estudiantes describan trabajos, lugares de trabajo y tareas principales y expresar sus propios intereses, habilidades y trabajos ideales.

Contextualización y activación del vocabulario

Dado que los estudiantes tienen 6 asignaturas diferentes con diferentes profesores, no siempre es fácil decir lo que han aprendido en una semana o entre sesiones. Para comprobar sus conocimientos previos, los limpiapiipas son muy adecuados para un breve calentamiento al comienzo de una lección.

Esta lección se centra en la letra K / k está. Por lo tanto, entregamos los limpiapiipas al comienzo de la lección y pedimos a los estudiantes que formen una K mayúscula y una k minúscula. ("Formen Sie bitte ein großes K"). Por su desempeño, es fácilmente reconocible si conocen la letra o no. Les ayudamos o les mostramos cómo formar la letra si es necesario.

Después del calentamiento mostramos a los estudiantes las imágenes de las profesiones (una tras otra) y nombramos la profesión, p. Ej. "Er ist ein Kellner. Kellner fängt mit einem K an". [El es un mesero. El camarero comienza con w].

Ponemos la imagen en la pizarra y escribimos la profesión a continuación. Después de eso les preguntamos a los estudiantes: "Was ist er?" - "Ein Kellner".

Secuenciación de la actividad

-Ahora tomamos nuestros limpiapiipas y decimos: "Formen Sie bitte das Wort" Kellner "" (Por favor, forme la palabra "camarero")

Es importante elegir el mismo operador "formen" una y otra vez, de modo que los estudiantes relacionen el significado con este tipo de tarea.

3. Los estudiantes forman la palabra. Mientras que repetimos la palabra una y otra vez (p. Ej., Cuando vamos a comprobar los resultados, puede leer la palabra en voz alta).

"Kellner. - Muy bien, bien hecho "

-Mientras los estudiantes forman la palabra con la ayuda de los limpiapiipas, es necesario ir y comprobar. A veces, las letras están invertidas en espejo, las letras se intercambian, se mezclan o se omiten.

Si este es el caso, tiene sentido señalar el error y señalar el tablero, donde pueden ver la palabra escrita correctamente. Ellos notarían su error y lo corregirían y los compañeros no se darían cuenta, lo cual es muy importante para algunos estudiantes, ya que fácilmente se sienten avergonzados o inseguros si cometen un error. Al mismo tiempo, reciben una retroalimentación positiva inmediata, que a menudo se percibe como una recompensa por el trabajo realizado.

Habiendo terminado de formar la palabra y sabiendo que la han escrito correctamente, a los estudiantes se les da la pequeña imagen del camarero (la misma que la que está pegada en la pizarra) y se supone que deben pegar la imagen y copiar la palabra en sus cuadernos de ejercicios.

5. Después de realizar estos pasos con cada imagen / profesión de los estudiantes, borre las palabras de la pizarra. Usted toma las tarjetas de memoria con las palabras y las deja leer y unir las palabras con las imágenes que todavía están clavadas en la pizarra.



B. FRUTAS Y VEGETALES

ALFA: 0-2 / A.1-A.2

OBJETIVOS

GENERALES

-Facilitar una interacción de la vida real: "en el mercado".

ESPECÍFICOS

-Asimilar las letras a través del aprendizaje y la práctica del vocabulario relacionado con las frutas y las verduras.

-Leer y escribir nombre de frutas y vegetales.

-Discernir entre masculino y femenino

Reconocimiento y escritura de algunas palabras.

-Discernir entre mayúsculas y minúsculas.

-Análisis gramatical del género en los nombres en español

GRUPO META

5 personas entre 21 y 55 años.

Mali, Guinea, Bangladesh y Marruecos. (Migraestudium Barcelona)

Acuden a clases de alfabetización en una organización de Barcelona.

La mayoría no han acudido nunca a la escuela o por muy poco tiempo. Tienen un estatus socio-económico bajo y la mayoría de ellos se encuentra en situación irregular administrativa.

La necesidad primordial detectada en este grupo es la de poder leer y escribir información de la vida diaria.

Materiales:

-Letras de madera y plástico

-Imágenes de frutas y vegetales

-Fotocopia donde tienen que escribir las frutas y vegetales



https://youtu.be/1yfN_APc7IU



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad forma parte del plan docente de un curso para principiantes de alfabetización. Los estudiantes han asistido alrededor de 25 horas de clase en el momento de la grabación. En clases anteriores han aprendido algunos de las letras del alfabeto. El objetivo principal de la clase es asimilar esas letras aprendiendo y practicando vocabulario del tema de “frutas y verduras”. Es una clase diseñada para reconocer, escribir y leer nombres de frutas y verduras, discriminar palabras en masculino y femenino). El vocabulario aprendido sirve para desarrollar tareas del día a día.

Contextualización y activación del vocabulario

El vocabulario de frutas y verduras se contextualiza mediante el uso de imágenes. Algunos de los estudiantes tienen conocimientos previos del vocabulario, otros no. Mostrando las fotos, se van activando los conocimientos. Se trata de realizar la actividad en grupo abierto.

tre mayúsculas y minúsculas (individual + corrección por parejas).

-El formador/a explica la distinción entre nombres masculinos y femeninos.

-Práctica oral.

Secuenciación de la actividad

-El formador/a pide a los alumnos que identifiquen, utilizando el letras de madera, las palabras que acaban de aprender oralmente (actividad individual).

-A continuación se identifican las letras y se escriben las palabras en la hoja de trabajo.

-La corrección se hace por parejas . Una vez terminan, el formador/a señala los aspectos a corregir de manera individual.

-Verifican las palabras en el tablero distinguiendo en-



C. NUESTRO CUERPO

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS

GENERALES

-Hablar sobre nuestra salud especialmente si se acude al médico.

ESPECÍFICOS

-Pronunciación de las partes del cuerpo en alemán.

-Describir los problemas de salud, las enfermedades y los estados físicos.

-Reconocimiento de letras y palabras.

-Psicomotricidad fina.

-Lectura y escritura de palabras concretas.

GRUPO META

8 PERSONAS entre 20 y 50 años.

Demandantes de asilo y refugio

Siria, Georgia, Nigeria, Guinea

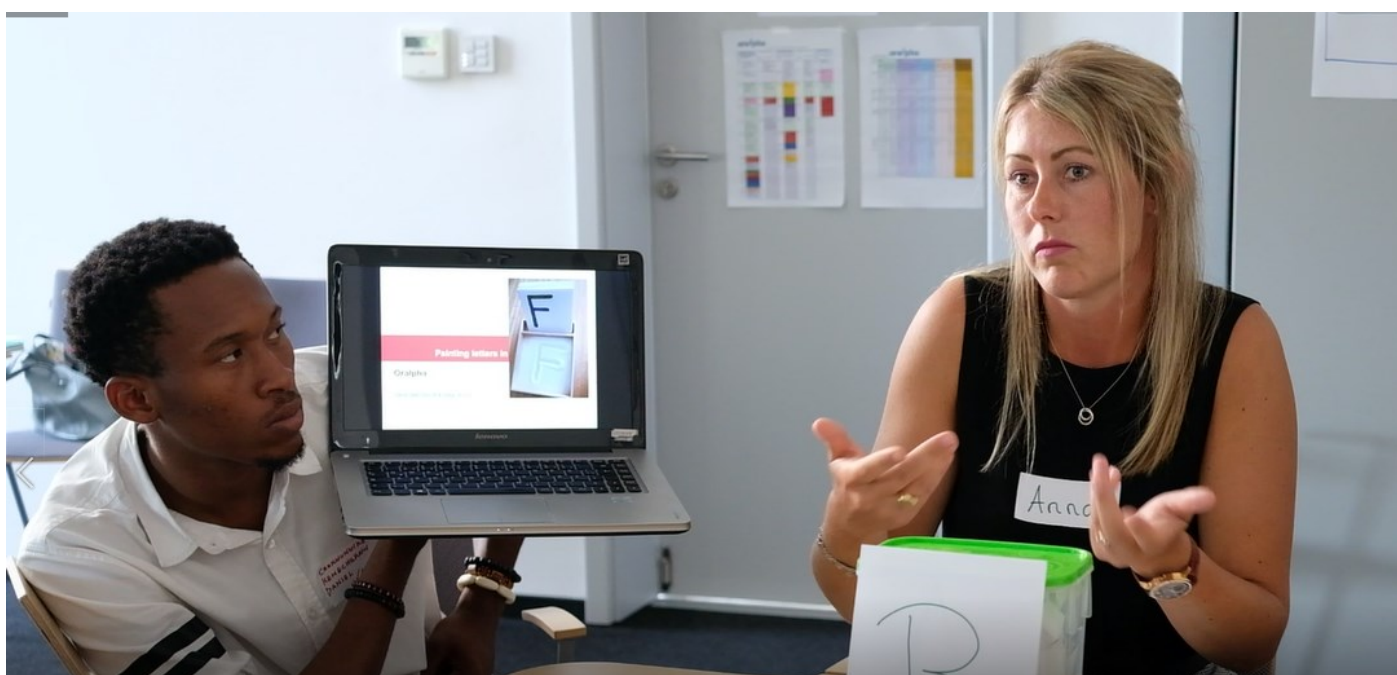
El grupo de alumnos es heterogéneo. Ninguno tiene conocimiento del alfabeto latino pero algunos conocen algo de otros alfabetos. Tienen bagajes culturales muy diferentes lo que hace que su ritmo de aprendizaje y su capacidad de comprensión varíen mucho.

Su concentración, motivación y participación también dependen siempre de su estado emocional.

Materiales:

-Póster grande con la figura del cuerpo humano

-Tarjetas con las partes del cuerpo humano escritas



https://youtu.be/fcqr3Y-Sp_g



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad es la primera lección del secuencia "En el médico" que es se supone que debe tomar aprox. 3 sesiones de 90min. Dado que los estudiantes deben estar capacitados para gestionar sus tareas diarias por su cuenta, ellos

Necesito aprender vocabulario y expresiones en para poder hablar de su salud, especialmente si tienen que ver a un médico. Por tanto, los principales objetivos de esta unidad son pronunciar los términos alemanes para las partes del cuerpo, describe problemas de salud y enfermedades y expresar cómo se sienten.

Desarrollo de la actividad

1. En la pizarra se cuelga un póster con el cuerpo humano y se van señalando las partes. Después de que los estudiantes digan la palabra correcta la formadora introduce una palabra aún desconocida para los y las estudiantes. La formadora toma la tarjeta de palabra adecuada (con la palabra para la parte del cuerpo) y la pega en el lugar correspondiente del póster.

2. A continuación los y las estudiantes reciben un papel que muestra la misma imagen. Los alumnos deben escribir la palabra correspondiente debajo. Una vez escritas, los estudiantes deben cortar el palabras y colocarlas en la imagen. Para los principiantes, es útil dejar el tablero abierto, para que puedan echar un vistazo al póster. Para estudiantes avanzados podemos cerrar la pizarra y ver si los estudiantes pueden recordar las palabras

La instrucción para la tarea debe ser explicada sosteniendo unas tijeras. "Por favor, corta decir las palabras ... "(luego mostrar el pegamento) "... Y pega las palabras en la imagen".

Siempre es útil dar información clara y breve en las instrucciones.

El/la formador/a debe realizar de manera consciente frases cortas y sencillas a ritmo pausado que ayude a los estudiantes a comprender.

Mientras tanto, el/la formador/a da vueltas por la clase y comprueba que se está realizando bien la actividad.

A continuación pasamos al reconocimiento de las letras de las palabras estudiadas. Los estudiantes reciben un papel con la imagen y las partes del cuerpo escritas justo al lado. Las palabras tienen espacios en blanco que los y las estudiantes deberán rellenar.

Aquí nuevamente, podemos variar el nivel de dificultad dejando que los alumnos echen un vistazo a los materiales utilizados previamente o pedirles que no los miren.

4. El/la formador/a irá pasando por las mesas para comprobar que la actividad se realiza correctamente.

5. Al final de la clase, repasaremos las partes del cuerpo. Los y las estudiantes deberán pronunciar las palabras que la formadora va mostrando en clase abierta.



D. DOMINÓ DE LAS PARTES DEL CUERPO

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS

GENERALES

-Hablar sobre nuestra salud especialmente si se acude al médico.

ESPECÍFICOS

Pronunciación de las partes del cuerpo en alemán.

-Describir los problemas de salud, las enfermedades y los estados físicos

GRUPO META

8 PERSONAS entre 20 y 50 años.

Demandantes de asilo y refugio

Siria, Georgia, Nigeria, Guinea

El grupo de alumnos es heterogéneo. Si bien todos los alumnos no tienen ningún conocimiento del alfabeto latino, algunos tienen algún conocimiento en otros alfabetos. Tienen bagajes culturales muy diferentes lo que hace por lo que su ritmo de aprendizaje y su capacidad de comprensión varíen mucho.

Su concentración, motivación y participación también dependen siempre de su estado emocional. A veces, las personas tienen que enfrentarse a dificultades y problemas, por lo que no pueden participar en las lecciones, lo que les dificulta mantenerse al día.

Materiales:

-Dominó con partes del cuerpo



<https://youtu.be/ue2CzDGzz5Q>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad es la segunda lección del secuencia "En el médico" que se supone que debe tomar aprox. 3 sesiones de 90min. Dado que los estudiantes deben estar capacitados para gestionar sus tareas diarias por su cuenta, ellos

Necesito aprender vocabulario y expresiones en para poder hablar de su salud, especialmente si tienen que ver a un médico. Por tanto, los principales objetivos de esta unidad son pronunciar los términos alemanes para las partes del cuerpo, describe problemas de salud y enfermedades y expresar cómo se sienten.

Desarrollo de la actividad

1. Para activar la conocimiento previo comenzamos la lección con un poco juego. Se puede jugar de manera individual o por parejas. Aunque se recomienda hacerlo de manera individual. .

A cada estudiante se le da un juego de dominó. El juego muestra una imagen con una parte del cuerpo y una palabra. Las cartas de dominó tienen que estar alineadas para que las palabras se ajusten a las imágenes. La primera tarjeta comienza con la palabra "INICIO" y la última tarjeta contiene la palabra "FIN".

2. Se muestran las tarjetas y se realiza una "partida de muestra" para asegurarse de que todos los estudiantes entienden la tarea.

3. Comienza el juego y el/la formador/a va pasando por las mesas para comprobar que los alumnos comprenden la tarea y la realizan de manera correcta. En caso de dudas o dificultades, pueden echar un vistazo a los materiales de la lección anterior (imagen del cuerpo, etc.).

La corrección la realizará el/la formador/a. Aquí es importante no corregir de manera punitiva. Muchas veces ayuda el hecho de simplemente poner un dedo en el error. Es muy importante asegurarse de que los estudiantes no pierden la motivación a causa de experimentar fracaso.

Nuevamente, el/la formador/a revisa el trabajo real-

izado leyendo las palabras en voz alta y señalando las palabras con su dedo.

Después de esta actividad podemos continuar introduciendo la expresión "me duele..."(alemán: "tut weh" para describir dolor en una parte del cuerpo. El maestro muestra una parte del cuerpo, simula dolor y dice "Me.... duele " (Mein ... tut weh. "). Esto se hará varias veces para mostrar que "duele" es la palabra para describir el dolor.

Después, para ayudar a los estudiantes a entender la diferencia de significado, el/la maestro/a señala a un estudiante y dice "TE... duele". Repitiendo me y te señalando a la persona que corresponda.

Después el/la formador/a señala una parte del cuerpo y espera que los estudiantes pronuncien "Te....duele ".

[Esta sesión puede ir seguida de una actividad donde simulamos acudir a la consulta del médico y los estudiantes tienen que elegir una tarjeta con una parte del cuerpo y decir que les duele]



E. "MY...HURTS"

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS**GENERALES**

-Empoderar a las mujeres a través de la lengua en el ejercicio de sus actividades diarias.

ESPECÍFICOS

-Poder expresar síntomas comunes en el médico.

-Entender pautas sencillas del doctor.

-Interacción oral

-Reconocimiento de palabras y expresiones escritas.

GRUPO META

Grupo heterogéneo de mujeres residentes en Barcelona y con edades comprendidas entre 20 y 50 años sin bagaje educativo o con muy poco.

Una de las necesidades detectadas es la de ganar autonomía a la hora de acudir al médico.

Materiales:

-Imágenes del tema "Me duele..."

-Pizarra

-Pequeñas imágenes que representen las expresiones orales.

-Tarjetas con las expresiones escritas.

-Letras de madera.



https://youtu.be/hGpEES_RtHI



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad es el comienzo de una unidad didáctica. Previamente se ha realizado trabajo de activación y aprendizaje oral del vocabulario y las interacciones orales. Para una satisfactoria realización de la actividad, los estudiantes deben haber aprendido previamente las partes del cuerpo.

Desarrollo de la actividad

1. Para contextualizar las estructuras y el vocabulario, se preguntaba a los/as estudiantes cómo están hoy, si se encuentran bien, si les duele algo, cómo está su familia. De esta forma, el vocabulario de síntomas y dolores físicos comienza a activarse.

2. No se entrega material a los/as estudiantes por ahora. Simplemente hay que observar a la maestra y decirle qué le duele. Una vez se ha dicho el dolor, la estructura lingüística se repite en clase abierta.

3. La formadora, a través de mímica y gestos simula tener dolor de estómago y pone cara de dolor. Los/as estudiantes tratan de describirlo mediante el empleo de la estructura correspondiente “Me duele el estómago”. Una vez dicha la estructura, la formadora va realizando otros gestos que tienen que repetir otras estudiantes.

Se van repitiendo los mismo pasos con todos los síntomas a tratar.

Tras la parte de presentación oral, la formadora se dispone a presentar de manera escrita las expresiones en la pizarra para su reconocimiento. Para ello, distribuirá tarjetas con las expresiones escritas por un lado y, imágenes de las expresiones por otro. Las estudiantes, por parejas, deberán unir las palabras con sus imágenes correspondientes.

La profesora revisa el trabajo de cada una de las parejas y comprueba si cada tarjeta escrita se ha unido con la tarjeta correspondiente. Después, la profesora pro-

pone una serie de actividades para facilitar la memorización de las palabras clave estudiadas. Estas actividades son: escribir las palabras nuevas en la libreta, una actividad llamada “la pizarra mágica” y, finalmente, componer las palabras clave con letras de cartón.

4. La profesora comprobará y corregirá los errores orales al tiempo que las estudiantes los cometen. Debe ser una corrección simultánea ya que las estudiantes están aprendiendo tanto cómo expresar los síntomas como, las palabras que las representan (estructuras lingüísticas). También la pronunciación. En cuanto a las actividades de memorización, la corrección también será al momento.

5. Durante esta unidad, las estructuras lingüísticas estudiadas serán usadas por las estudiantes. Por lo tanto, la profesora tendrá la posibilidad de observar si el contenido se ha adquirido o no.



F. PASAPALABRA ¿QUÉ ME DUELE?

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS

GENERALES

-Identificar las partes del cuerpo humano para poder ir a la consulta del médico y especificar el tipo de dolor que padecen.

ESPECÍFICOS

- Reconocer y localizar las partes del cuerpo.
- Reforzar la autoconfianza
- Fomentar la participación e integración
- Desarrollar la creatividad
- Expresarse oralmente en la consulta del médico:
- Reconocer gráficamente los nombres de las partes del cuerpo.
- Familiarización con el alfabeto en catalán.
- Reconocimiento de grafías y psicomotricidad.

GRUPO META

Las actividades están enfocadas para llevarlas a cabo en la clase de alfabetización de personas recién llegadas en Celrà. En este grupo nos encontramos con mujeres de origen gambiano y marroquí que hace tiempo que viven en Cataluña.

Mayoritariamente hablan y entienden un poco el castellano y, incluso, algunas pueden comunicarse medianamente bien en catalán. Son mujeres que nunca han sido escolarizadas y que, por tanto, no saben leer ni escribir.

La media de las edades que comprenden se sitúa en los cuarenta y cinco años aproximadamente, todas están casadas y tienen más de dos hijos. Por otra parte, las sus necesidades inmediatas e intereses son encontrar trabajo, lo que conlleva que quieran aprender la lengua del lugar de acogida muy rápido. Esto en el caso de las gambianas, en cuanto a las marroquíes, esta necesidad de saber catalán no es tan acusada, ya que necesitan entender la lengua para lidiar con los pequeños problemas que se pueden encontrar en su día a día cuando van a la compra, al médico o en las reuniones escolares.

Materiales:

- Muñeca recortable de las partes del cuerpo
- Fichas con las descripción/significado de cada parte del cuerpo adaptadas del diccionario.
- Tarjeta con las adivinanzas de las partes del cuerpo
- Lápices de colores, tijeras y blue-tack
- Juego "Pasapalabra" del cuerpo humano (elaborado por la docente a partir de cartulinas).



<http://rincondeunamaestra.blogspot.com/>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. Entremos en materia ...

La actividad consiste en la memorización de las partes del cuerpo. Primeramente, se hará una lluvia de ideas para ser conscientes de lo que saben y de lo que no saben los alumnos sobre el vocabulario que se tratará. A continuación, y para llevar a cabo la actividad, los estudiantes deberán colocar en círculo. Porque las instrucciones sean más comprensibles el docente dará un ejemplo que servirá para la continuidad de la actividad. Es por ello, que se señalará una parte del cuerpo y dirá como se dice señalando el ojo dirá: ojo-. A continuación, el alumno que esté situado a su derecha deberá copiar lo que ha hecho el profesor y añadir otra parte del cuerpo, la que él quiera -ojos, nariz-. Se seguirá con este procedimiento hasta que se haya dado la vuelta entera al círculo. Es recomendable hacer una vez la actividad empezando por la derecha y otra por la izquierda para que todos tengan el mismo grado de dificultad.

2. ¿Dónde va?

El /la docente deberá crear entre una y tres muñecas atendiendo al ratio de la clase con papel de un tamaño similar al A2 o mayor y, llevar el dibujo de las partes del cuerpo sin color-. Cada grupo -de máximo cuatro personas- tendrá el dibujo de una muñeca y unas fotocopias de los órganos del cuerpo humano. En primer lugar, deberán elegir una parte del cuerpo, identificarla y deletrear su nombre. A continuación, el pintarán y el recortarán. Cuando todos los componentes del grupo hayan realizado los pasos mencionados anteriormente, deberán ponerse de acuerdo para colocarlos debidamente el cuerpo de la muñeca. Finalmente, se pondrán en común todos los dibujos y los alumnos deberán decidir si los órganos de los otros compañeros están colocados correctamente o no y, además, votar qué muñeca les gusta más y por qué.

3. "Pasapalabra"

El objetivo de esta actividad es que el alumnado retome todo el vocabulario trabajado en la primera sesión del temario. Para hacerlo de una manera más dinámica y divertida utilizará el juego de "Pasapalabra" haciendo que ellos sean los protagonistas. Cada alumno tendrá una ficha con la descripción de una parte del cuerpo y la solución menos el compañero que tenga que adivinar toda la rosca. Comenzará la persona que tenga la ficha con la letra "A" hasta llegar a la "Z". Este deberá leer la tarjeta con la ayuda del profesor y el otro compañero deberá adivinar la respuesta. En caso de que no sepa qué parte del cuerpo es, deberá decir "pasapalabra" y directamente se pasará a la siguiente letra de la rosca. Se debe repetir el proceso hasta que todos los alumnos hayan ocupado el lugar de la rosca. En el caso de tener muchos alumnos en el aula se pueden hacer grupos, de esta manera

es más rápida la actividad y se pueden ayudar entre ellos.

El docente ha de apuntar los aciertos de cada persona para luego anunciar el ganador de la actividad. Sin embargo, esta hoja deberá tener cada estudiante después de hacer la actividad para poder anotar las palabras que no haya sabido o que haya fallado a partir de la participación en la rosca del resto de compañeros.

Al final de la clase el profesor deberá dar la solución de todas las tarjetas para que los estudiantes sepan la respuesta correcta. En esta actividad evaluará la adquisición del vocabulario, la participación y la predisposición a trabajar.

4. A partir de un aspecto tan inofensivo como puede ser una adivinanza, las alumnas no solo trabajarán, en este caso, las partes del cuerpo -elementos muy presentes en la vida cotidiana-; sino que también se trabajará el elemento popular del lugar de acogida ayudando a la socialización y la transmisión de valores culturales. Además, aparte de ser una actividad lúdica, también ayudaremos a que haya un desarrollo mental ya que, a parte de escuchar el enunciado, deberán analizarlo para posteriormente encontrar una respuesta.

Se partirá con una lluvia de ideas para saber si los alumnos saben qué es una adivinanza, en caso de que la respuesta sea afirmativa, deberán compartir una con el resto de compañeros.

5. Vamos al medico Esta es la tarea final en relación con la temática estudiada y, por tanto, a partir de ella se podrá valorar, analizar y evaluar el aprendizaje que ha habido por parte de los alumnos a lo largo de todas las sesiones mencionadas.

En este caso se trabajará por parejas. Habrá el rol de médico y el de paciente, los cuales tendrán que intercambiar. Primeramente, el docente deberá explicar la actividad y dar un ejemplo para que los estudiantes sepan cómo deben actuar ante esta situación, es decir: como se debe pedir cita, qué preguntas les hará el médico, que deberán contestar ...



G. ¿QUÉ HORA ES?

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS**GENERALES**

-Manejarse en el día a día incluyendo horarios y calendarios de los hij@s y propios.

ESPECÍFICOS

-Vocabulario específico y expresiones relacionadas con las clases, reuniones, citas...etc.

-Comenzar/Terminar

-Comprender y pronunciar términos alemanes para la expresión del tiempo.

GRUPO META

8 PERSONAS entre 20 y 50 años.

Demandantes de asilo y refugio

Siria, Georgia, Nigeria, Guinea

El grupo de alumnos es heterogéneo. Ninguno tiene conocimiento del alfabeto latino pero algunos conocen algo de otros alfabetos. Tienen bagajes culturales muy diferentes lo que hace que su ritmo de aprendizaje y su capacidad de comprensión varíen mucho.

Su concentración, motivación y participación también dependen siempre de su estado emocional.

Materiales:

-Reloj

-Hoja de trabajo con reloj

-Tijeras

-Alfileres





SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Contextualización y activación del vocabulario

1 Para activar el conocimiento previo, se dibuja un reloj en la pizarra y se escriben los términos junto al dibujo (diez y diez, y cuarto, veinte y media, veinte y media a, cuarto para, diez para, cinco para etc.). Luego tomamos el reloj del material y lo situamos en las doce en punto. Preguntamos a los estudiantes “¿Qué hora es?”. Los/as estudiantes responden y les pedimos que nos den la expresión señalando las palabras en el tablero. Vamos diciendo diferentes horas, cada 5 minutos para que comprendan el mecanismo.

Desarrollo de la actividad

A continuación los estudiantes deben construir su propio reloj a partir de la hoja de trabajo. El/la formador/a explica lo que los estudiantes deben hacer enseñándoles unas tijeras y actuando: “*Corta y las agujas*” [Entonces el maestro toma un bolígrafo] y pide a los alumnos que escriban los números en el reloj.

Esta actividad sirve para entrenar la psicomotricidad, la creatividad y la motivación.

Habiendo terminado de retocar los relojes el maestro pide a los estudiantes que marquen horas determinadas en el reloj. “*Por favor, enseñame las doce y diez*”, va repitiendo con diferentes horas hasta asegurarse que los contenidos se han asimilado.

Como práctica oral, es útil ponerlos por parejas a practicar *¿qué hora es? Son las...*

3. Cierre de la tarea

Dado que esta tarea es una tarea del maestro, la retroalimentación / corrección viene dada directamente por

el maestro.

Para la siguiente tarea se da en una hoja de papel que contiene una serie de relojes mostrando la hora.

Con la ayuda de las expresiones escritas en la pizarra, deberán escribir la hora de cada reloj. El/la formador/a va pasando por las mesas y comprueba que la tarea se está realizando correctamente.



H. MADRES EN LA ESCUELA

ALFA: 0-1 / A.2-B.1

OBJETIVOS

GENERALES

Empoderar a las familias a través del aprendizaje de la lengua para acompañar a sus hijos en la escuela

ESPECÍFICOS

Empoderar a las familias a través del aprendizaje de la lengua para acompañar a sus hijos en la escuela.

-Objetivos específicos

-Comprensión oral

-Reconocimiento de palabras

-Escribir el nombre y apellido propio y de los/las hijos/as en un documento de la escuela.

GRUPO META

Grupo heterogéneo de madres residentes en Barcelona con edades comprendidas entre 30 y 43 años amas de casa a cargo del cuidado de los hijos.

Una de las necesidades detectadas es la de poder establecer comunicación y vínculo con la comunidad educativa de los hijos e hijas.

Materiales:

-Notificación de la escuela

-Formulario de la escuela

-Pizarra

-Letras de cartón.

thers in the school. (Spanish with English subt.)



<https://youtu.be/02dOAuo0bks>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Desarrollo de la actividad

1. Se entregan las notificaciones de la escuela a las madres y se reflexiona sobre qué son, si las conocen y qué contenido puede haber.
2. A continuación se les pide que identifiquen las letras y palabras más importantes y significativas del texto.
3. Se realiza una comprensión del mensaje del texto.
4. Se entrega un formulario de la escuela a las madres con información personal a completar.
5. Se pide a las estudiantes que identifiquen las palabras (NOMBRE = NOMBRE) y (APELLIDO = APELLIDO)
6. A continuación las estudiantes deberán escribir su nombre y apellidos en el formulario de la escuela.



I. BINGO! ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?

ALFA: 0-1 / A.1-A.2

OBJETIVOS

GENERALES

-Dotar de los mecanismos lingüísticos básicos para establecer contacto social.

ESPECÍFICOS

-Conocer a los compañeros y compañeras de la clase.

-Decir la edad

-Decir el nombre

-Expresar aficiones

-Decir el lugar de origen

-Decir el lugar de residencia

-Interacción oral

-Reconocimiento de letras y palabras

GRUPO META

8 PERSONAS entre 20 y 50 años.

Demandantes de asilo y refugio

Siria, Georgia, Nigeria, Guinea

El grupo de alumnos es heterogéneo. Si bien todos los alumnos no tienen ningún conocimiento del alfabeto latino, algunos tienen algún conocimiento en otros alfabetos. Tienen bagajes culturales muy diferentes lo que hace por lo que su ritmo de aprendizaje y su capacidad de comprensión varíen mucho.

Su concentración, motivación y participación también dependen siempre de su estado emocional. A veces, las personas tienen que enfrentarse a dificultades y problemas, por lo que no pueden participar en las lecciones, lo que les dificulta mantenerse al día.

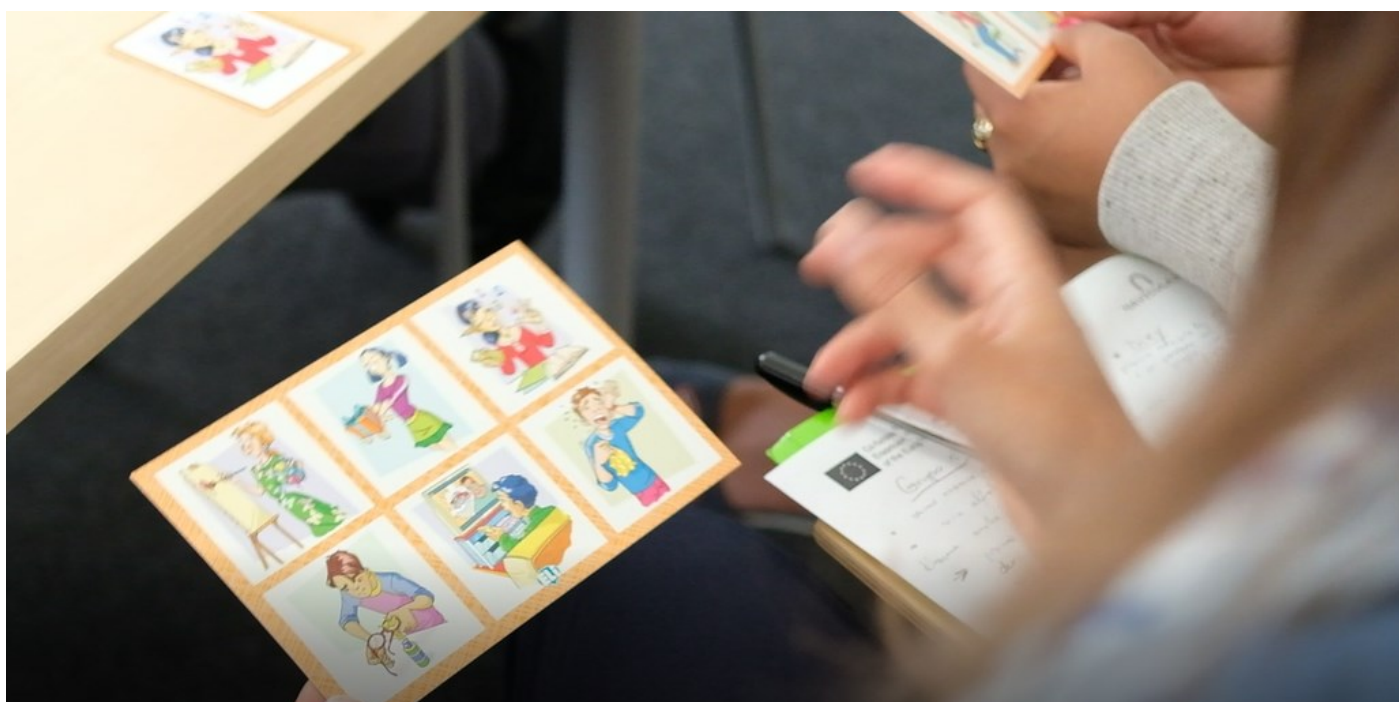
Materiales:

-Tarjetas con números (figuras)

-Tarjetas con palabras (números)

-Juego de Bingo

-Horario de trabajo



<https://youtu.be/ue2CzDGzz5Q>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Contextualización y activación del vocabulario

Al comienzo de la lección, se cuelgan las tarjetas con imágenes en la pared en orden. Se muestra la tarjeta número 1 a los/las estudiantes y se les pregunta (Welche Zahl ist das? / ¿Qué número es este?). Cada vez que se muestra una nueva tarjeta, el maestro debe repetir todos los números de la pared.

Después de eso, se colocan las tarjetas con las palabras escritas justo debajo de las cifras. El maestro lee lentamente las palabras y marca los sonidos individuales con su dedo al mismo tiempo. Esta actividad ayuda al profesor a activar los conocimientos previos de los alumnos.

Dependiendo del nivel se muestran más o menos números.

Desarrollo de la actividad

El siguiente paso es presentar el juego. Dado que algunos de los estudiantes pueden no haber jugado nunca al Bingo, se explicará realizando una muestra.

Cada alumno recibe una tarjeta y el juego empieza. El maestro lee los números y los estudiantes tienen que comprobar si tienen este número en su tarjeta.

Para los principiantes, es útil señalar las tarjetas de números en las paredes mientras se dicen los números. Los estudiantes deben escuchar con mucha atención. Cuando un estudiante tiene tres números, gana y tiene que decir "Bingo".

Entonces él / ella tiene que pronunciar los números ganadores. Se realizan 2-3 partidas hasta asegurarnos que se ha adquirido el vocabulario. Se puede fomentar la motivación mediante el uso de recompensas.

Después de terminar el juego, el maestro vuelve a las tarjetas de la pared, va al número que muestra su edad y dice: "Ich bin [nombre] und ich bin... .. Jahre alt. (Soy... .. [nombre] y tengo... .. años) ”.

"¿Y tú?"

Ahora se supone que los estudiantes deben ponerse de pie ir a la tarjeta que muestra su edad y repetir la frase.

A continuación se repartee la siguiente serie de actividades para ser completadas por los alumnos donde tienen que unir los números con su representación gráfica, ejercicios de rellenahuecos.

La corrección la realizará el formador/a pasando por las mesas.



J. PALABRAS BAÚL

ALFA: 2-3 / A.1.2-B.1

OBJETIVOS

GENERALES

-Aprender expresiones de uso común con “vacío de significado” que son difíciles de explicar

ESPECÍFICOS

-Palabras y expresiones de las cuales se abusa en la vida cotidiana ¡Qué bueno! Pues vale, venga ya

-Interacción oral.

-Reconocimiento de palabras

-Lectura y escritura.

GRUPO META

Grupo de jóvenes refugiados/as entre 20-25 años que acuden a clase en Barcelona.

Una de las necesidades expresadas por los y las estudiantes es el de saber cómo habla la gente en la calle.

Personas entre 20-25 años sin escolarizar en origen. Se encuentran bajo el programa estatal de refugio, con las necesidades básicas cubiertas; pero con ganas de aprender el idioma antes de que finalice el programa (dentro de 1 año).

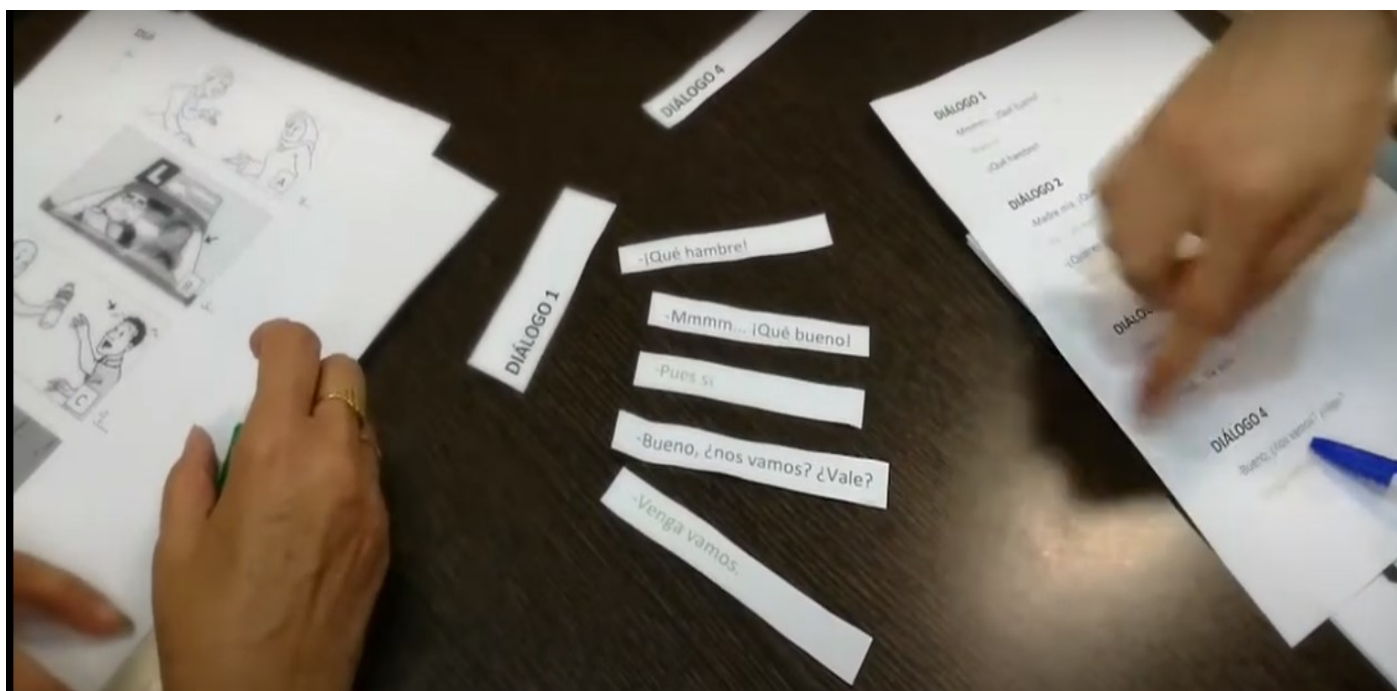
La mayoría de ellos con síndrome de Ulises.

Materiales:

-Tarjetas con imágenes

-Tarjetas con frases

-Pizarra



https://youtu.be/ms_uPdDDnnU



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Actividad	Instrucciones	Dsarrollo	Corrección
A. Contextualización de la actividad	<p>Preguntas: <i>¿Entiendes a la gente cuando habla?</i> <i>¿Qué dificultades encuentras?</i> <i>¿Cómo te sientes?</i> <i>A veces, ¿escuchas la misma palabra para referirse a cosas diferentes?</i> <i>¿Escuchas las mismas palabras repetida y constantemente?</i> <i>¿Qué pasa con las palabras que escuchamos constantemente, todos los días pero el significado es diverso como "bueno".</i></p>	<p>Clase abierta Diálogos abiertos Discusión (Cuidado: los turnos en el grupo de discusión)</p>	<p>Notas del profesor Eco corrector Reformulaciones arriba)</p>
B. Oralidad	<p>B1. Mira las imágenes, <i>¿qué ves?</i> <i>¿De qué están hablando, en tu opinión?</i></p>	<p>B1. Por turnos, individualmente, se muestra la foto y se pide que hablen.</p>	<p>B1. Eco corrector Reformulaciones</p>
D. Reconocer, leer y escribir palabras clave.	<p>D1. Se muestran 6 tarjetas con 6 palabras conocidas, 6 palabras clave: Que / Bueno / Vale, Pues / Ya / Venga. (nombre las palabras mientras muestra las tarjetas) <i>¿Los reconoces?</i></p>	<p>D1. Se muestra tarjeta por tarjeta y se les deja leer uno por uno en clase abierta.</p>	<p>D1. Simultánea</p>
D. Reconocer, leer y escribir palabras clave.	<p>D2. En parejas, señalar la tarjeta correcta cuando la nombre.</p>	<p>D2. Se les reparte un juego de cartas nombrando las palabras</p>	<p>D2. Simultánea</p>
D. Reconocer, leer y escribir palabras clave.	<p>D3. Se les piden que vuelvan a cojer la hoja de diálogo y subrayen las palabras clave.</p>	<p>D3. Se les da tiempo para subrayar y se procura promover el apoyo entre unos y otros.</p>	<p>D3. Clase abierta</p>
D. Reconocer, leer y escribir palabras clave.	<p>D4. Dictado. Se les pide que escriban las palabras clave en su cuaderno mientras leo.</p>	<p>D4. Dicta las palabras.</p>	<p>D4. Seguimiento y apoyo individual Cuidado: esta vez es mejor seguir escribiendo en privado. Dígalos que es mejor no copiar ahora. Luego, una a una, haz que escriban las palabras en la pizarra.</p>
E. Escribir las palabras clave en contexto	<p>E1. Dictado.</p>	<p>E1. Se reparte la hoja y se dictan los diálogos.</p>	<p>E1. Seguimiento y apoyo individual Cuidado: esta vez es mejor seguir escribiendo en privado. Dígalos que es mejor no copiar ahora. Luego, una a una, haz que escriban las palabras en la pizarra.</p>
E. Escribir las palabras clave en contexto	<p>E2. Carrera de dictado. Competencia. En parejas, cada miembro de la pareja se colocará en un lado de la habitación y el otro en el lado opuesto. Habrá que leer el diálogo, memorizarlo y correr hacia el otro lado, para encontrarse con su compañero y dictárselo.</p>	<p>E2. Se ilustra con un ejemplo y se les da tiempo para la competición. (Se pueden usar recompensas como, por ejemplo, caramelos)</p>	<p>E2. Seguimiento y apoyo a las parejas</p>



K. WHATSAPEANDO

ALFA: 2-3 / A.1.2-B.1

OBJETIVOS**GENERALES**

- Familiarizarse al contenido de la aplicación whatsapp
- Tener una breve conversación de whatsapp
- Localizar elementos en la pantalla del móvil

ESPECÍFICOS

- Vocabulario del teléfono móvil: chat, mensaje, llamada, audio, cámara...
- Expresiones: Hola, buenos días,/tardes/ noches, ¿dónde estás?, hasta luego...

GRUPO META

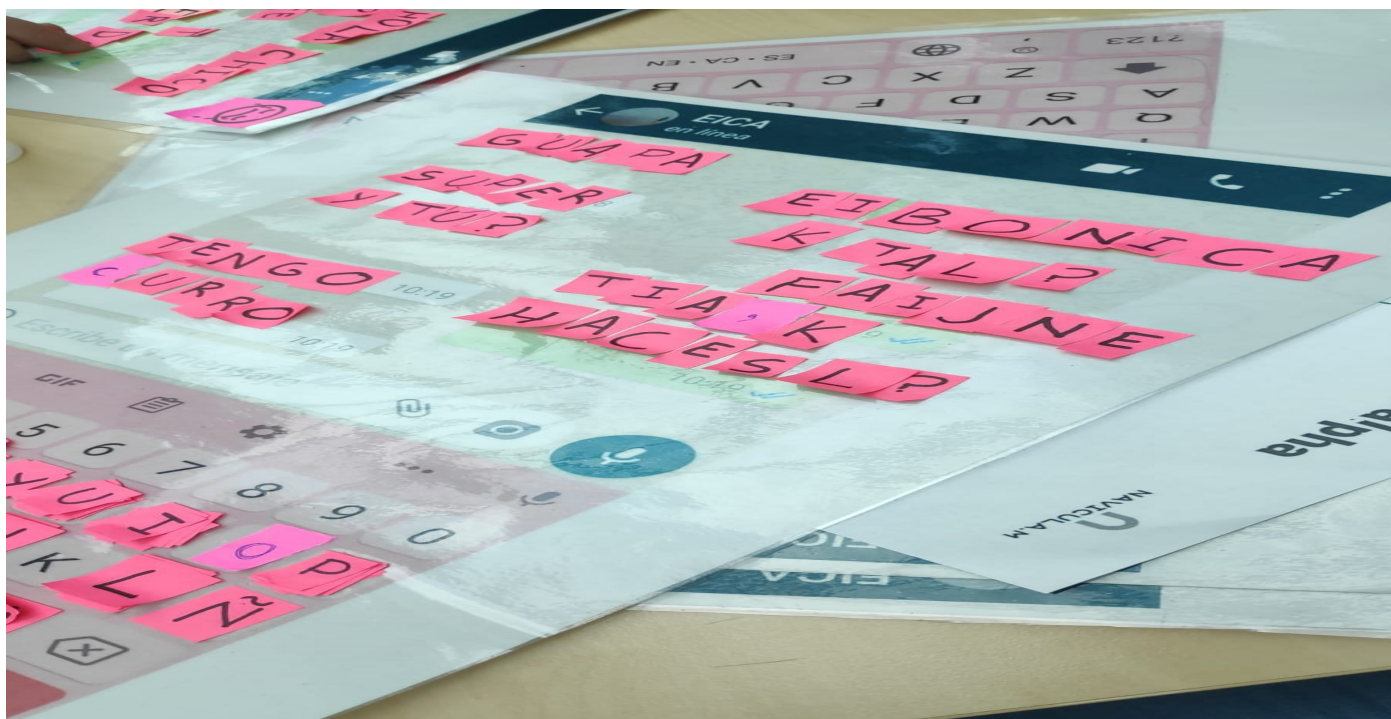
Grupo heterogéneo de 6/10 personas entre 17 y 45 años. (Mayoría menores no acompañados) arabófonos con conocimientos de inglés y francés.

Necesidades: Regularizar su situación administrativa, encontrar trabajo y socializar.

2 personas presentan poco bagaje educativo, el resto no han estado escolarizados.

Materiales:

- Reproducción de chat de whatsapp en DIN A4
- Post-it con las letras del abecedario.



<https://youtu.be/2ObnD605TAA>



Previamente a esta actividad, se ha introducido el vocabulario básico de la unidad y trabajado su lectoescritura. También se ha relacionado el vocabulario con imágenes en la estructura del chat y su localización dentro de este espacio. En una primera sesión se descubrió que los estudiantes también querían aprender las abreviaciones tal y como habían observado que se hace en el día a día.

Instrucciones

Se pedirá que creen una conversación de Whatsapp en parejas con los elementos previamente trabajados.

- ⇒ Localizar mensajes recibidos y enviados en el espacio del chat
- ⇒ Entender el vocabulario trabajado.

Desarrollo de la actividad:

Se otorga a los alumnos una ilustración con un chat de whatsapp. Una para cada pareja. Se les da instrucciones para representar una pequeña conversación usando los “botones” que se encuentran en la ilustración. Cada vez que quieren añadir una letra, deben cogerla del teclado (en post-it) y colocarla en el chat formando las palabras que quieran.

Cada participante debe colocar su mensaje en una de las partes de la pantalla (mensajes enviados en la derecha y recibidos en la izquierda) tal y como se ha estudiado con anterioridad.

Se les dará una conversación predeterminada que deberán repetir.

Una vez la conversación termina, la deben leer en voz alta a los compañeros.

Después, deberán hacer lo mismo pero sin el chat escrito en la pizarra.

Corrección

La corrección se realiza en clase abierta, leyendo en voz alta la conversación a los compañeros.

Evaluación

La evaluación final se llevará a cabo por la formadora y los estudiantes en clase abierta. Se reflexionará sobre si se ha aprendido lo siguiente:

- ⇒ Localizar elementos básicos en el teclado y el chat (enviar, audio, borrar...)



L. ¡VAMOS A PREPARAR TIRAMISÚ!

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

-Aprender a cocinar tiramisú

ESPECÍFICOS

-Pensar sobre comida tradicional en diferentes culturas

-Conocer un aspecto de la cultura italiana a través de la comida

-Entender recetas sencillas

-Vocabulario básico de comida: café, queso, huevos, galletas, azúcar.

-Imperativo

-Artículo determinado

-Interacción oral

-Reconocimiento de palabras

GRUPO META

Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años.

Una de las necesidades detectadas es la de formar parte de la sociedad

Los bagajes educativos son extremadamente heterogéneos. Desde la ausencia de escolarización previa hasta niveles universitarios.

Materiales:

-Utensilios de cocina

- Tarjeta pequeña con nombres de ingredientes

- Proyector

- El video de la receta

- Capturas de pantalla del video

- Pequeños libros de ejercicios

- Imágenes de los ingredientes



TIRAMISU. (Italian with English sub.)

<https://youtu.be/hJGYISlil8A>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL VOCABULARIO

La maestra saca de una bolsa los ingredientes que los estudiantes compraron en el supermercado en una actividad previa. Coloca los productos sobre la mesa y va diciendo el nombre de cada uno.

- Muestra las tarjetas pequeñas con los nombres de los ingredientes a los estudiantes y las coloca al lado de cada uno.
- Invita a los estudiantes a observar con atención la mesa, y luego quita las tarjetas.
- Cada alumno recibe una pequeña tarjeta con el nombre de los ingredientes y se le pide que lo unan con los ingredientes adecuados en la mesa.

Instrucciones

- La maestra explica que la clase va a preparar un postre italiano, muestra una foto del postre y una foto de una fiesta explicando que este tipo de postre se llama Tiramisú y es bastante común en las fiestas de cumpleaños en Italia.
- Pregunta a los alumnos si conocen este postre, si conocen algún otro plato italiano, qué les gusta comer para su cumpleaños o si conocen algún plato tradicional de su propio país.

Desarrollo de la actividad:

- La maestra pide a los estudiantes que unan los nom-

bres de los ingredientes con las imágenes.

- Se visiona un video que explica cómo se hace el tiramisú.
- Se reparte una hoja con una captura de pantalla del video a cada alumno.
- En clase grupal, se les pide que intenten ordenar las capturas de pantalla tal y como han aparecido en el video. Se corrige con el visionado.
- La clase graba su propio video: los estudiantes deciden juntos cómo se organizan y preparan la receta.
- Después del arduo trabajo, la clase disfruta de su Tiramisú.

Corrección

Excepto por la parte de unir imágenes y palabras donde la maestro corrige a los estudiantes individualmente, en el resto de secuencias la corrección se realiza en grupo ya que los estudiantes se ayudan unos a otros a reconocer palabras y memorizar la receta.

Evaluación

La maestro señala que este sistema ayudó a la mayoría de los estudiantes a memorizar mejor palabras nuevas a través de una actividad práctica.



M. DE PASEO POR EL BARRIO

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

- Dotar de las herramientas lingüísticas básicas para orientarse en una ciudad.
- Conocer los principales servicios del vecindario.
- Aumentar el grado de comodidad en el nuevo entorno.

ESPECÍFICOS

- Emplear mapas y reconocer el nombre de las calles.
- Vocabulario básico
- Empleo de diferentes dispositivos
- Interacción oral
- Reconocimiento de palabras

GRUPO META

Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años.

Una de las necesidades detectadas es la de formar parte de la sociedad

Los bagajes educativos son extremadamente heterogéneos. Desde la ausencia de escolarización previa hasta niveles universitarios.

Materiales:

- Proyector
- Pequeños mapas impresos a partir de mapas de Google del área de la escuela
- teléfono móvil con cámara
- impresora
- mapas en blanco para actividades de escritura
- lápiz
- día soleado :)

Andiamo in città sub.mp4

Pulsa **Esc** para salir del modo de pantalla completa



<https://youtu.be/kvS-S-ErWDg>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL VOCABULARIO

Se muestran algunas fotos de diferentes servicios (farmacia, estanco, bar, parque ...) y se comienza una conversación preguntando a los estudiantes si conocen estos servicios, si están acostumbrados a ir a estos lugares .

Instrucción

- La maestra explica que la clase realizará una salida por el barrio.

Desarrollo de la actividad:

Se divide la clase en parejas y cada una recibe un mapa impreso del google maps con un breve recorrido marcado (no más de 2-3 calles) así como, una hoja de trabajo con imágenes. Se trabajan los materiales en el aula.

- Cada pareja de estudiantes llevará a cabo una pequeña parte del recorrido mirando los nombres de las calles en su mapas.
- Durante su itinerario la pareja tiene que poner atención a la señalización de la ciudad y realizar fotografías.

En un mapa preparado por la profesora, previamente, los estudiantes buscan los nombres de las calles por las que han pasado y pegan sus imágenes creando un nuevo mapa que pueden colgar en clase.

Corrección

- En el primer mapa los estudiantes se corrigen mutuamente cuando tratan de entender el mapa.
- En la última parte, se hace una corrección grupal del

mapa.

- En ambas partes, la profesora ayuda a los estudiantes cuando presentan alguna dificultad. .

Evaluación

La profesora evaluó que la mayor parte de los estudiantes pudieron reconocer la mayoría de las edificios de la ciudad. Este sistema les ayudó a aprender vocabulario nuevo a través de una actividad práctica.



N. COLORES Y ROPA

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

--Describir el vestuario de los y las compañeros/as

ESPECÍFICOS

-Aprender vocabulario básico sobre ropa y colores

-Leer y componer palabras sobre ropa y colores.

-Interacción oral

-Lectura y escritura de palabras y sílabas.

GRUPO META

Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años.

Una de las necesidades detectadas es la de formar parte de la sociedad

Los bagajes educativos son extremadamente heterogéneos. Desde la ausencia de escolarización previa hasta niveles universitarios.

Materiales:

Un tablero con marcadores y dibujos de colores.

-Ropa, lápices de colores, una valla publicitaria.

-Ejercicios para completar las palabras estudiadas en la lección con las sílabas que faltan.

I VESTITI. (Italian with English sub.)



<https://youtu.be/WMnudAw66kY>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL VOCABULARIO

La profesora pregunta a los alumnos los nombres de las prendas que ya conocen y los escribe en la pizarra.

Instrucciones

La maestra explica a los alumnos que les mostrará algunas imágenes de ropa (mediante tarjetas) y escribirá el nombre en la pizarra.

Desarrollo de la actividad:

La profesora da a los estudiantes una hoja donde aparecen nombres de prendas de ropa a los que le faltan sílabas. Los alumnos tienen que completar las palabras reconociendo el sonido correcto pronunciado por la maestra o por un audio.

La maestra pone algunas imágenes de prendas de ropa sobre la mesa y después pide a un estudiante que elija una y diga el nombre de la prenda. Si no la recuerda tiene que entregar la foto al estudiante que está a su lado. El estudiante que recuerde más palabras será el ganador.

Utilizando las mismas imágenes el profesor presenta los colores preguntando a los alumnos si conocen algunos de ellos. Escribe en la pizarra los nombres de las prendas y los colores respectivos.

Los estudiantes hacen un cartel con imágenes de diferentes prendas escribiendo el color de cada uno con su rotulador correspondiente.

La profesora explica a los alumnos un juego para practicar lo que han aprendido durante la lección: se divide la clase en dos equipos y todos de pie, alternativamente, eligen a una persona sin decir quién es al otro equipo. El otro el equipo tiene que adivinar la persona elegida haciendo preguntas sobre cómo va vestido (preguntas de sí o no).

Cada vez que la respuesta es "no" todos los estudiantes que coinciden con la pregunta, se sientan por ejemplo, si un estudiante pregunta: ¿lleva una camiseta roja? Si la respuesta es negativa, los estudiantes con camiseta roja, se sientan.

Corrección

La corrección de los ejercicios se realiza en grupo con la participación de todos los alumnos. La docente ayuda a los alumnos a encontrar errores y corregirlos haciéndoles preguntas y haciéndoles reflexionar sobre los contenidos.

Evaluación

Este tipo de actividad puede ayudar a los estudiantes durante un autoevaluación que los haga conscientes de progreso en el aprendizaje del idioma .



Ñ. APRENDIENDO ITALIANO CON LAS PROFESIONES

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

-Acercar a los estudiantes al mercado laboral a través del aprendizaje de la lengua.

ESPECÍFICOS

-Aprender las principales palabras relacionadas con el trabajo, las herramientas y los lugares de trabajo.

-Aprender a orientarse en el mundo del trabajo en Italia.

-Interacción oral

-Reconocimiento de palabras.

-Escritura de palabras

GRUPO META

Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años.

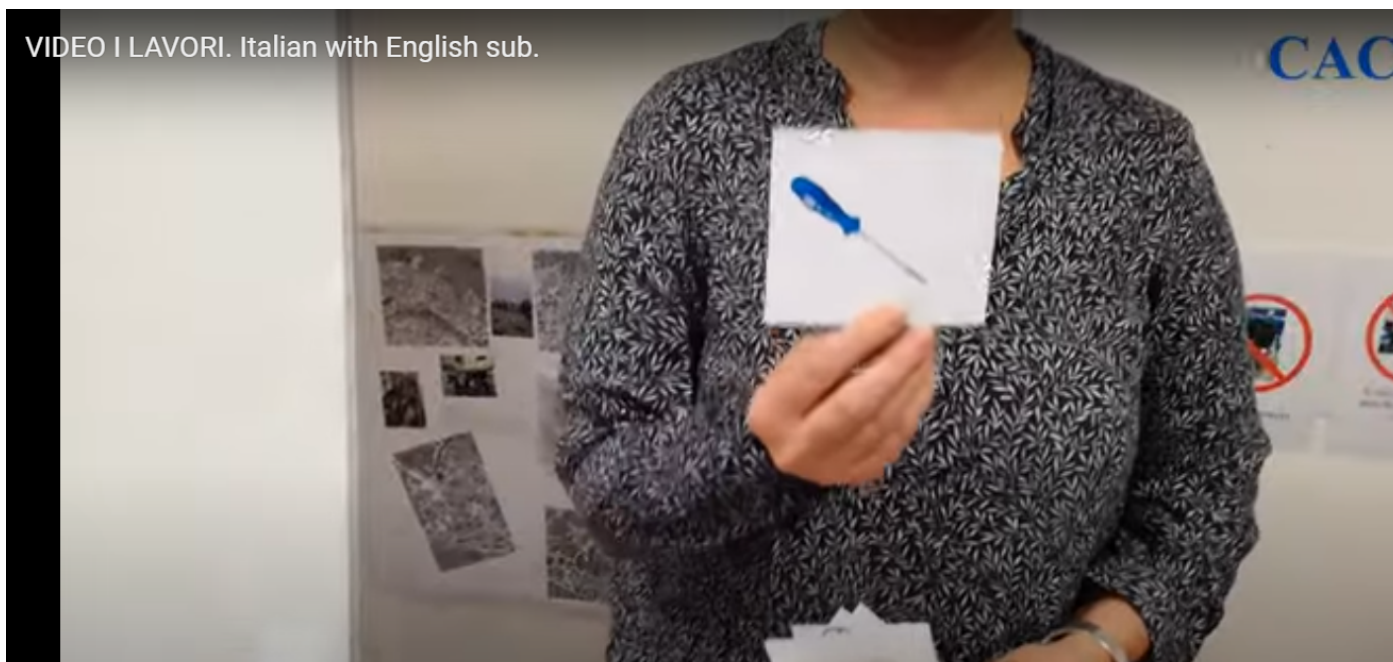
Una de las necesidades detectadas es la de formar parte de la sociedad

Los bagajes educativos son extremadamente heterogéneos. Desde la ausencia de escolarización previa hasta niveles universitarios.

Materiales:

- Fotografías relacionadas con los trabajos seleccionados por el maestro;
- Impresora;
- Bolígrafos;
- Pizarra;
- Cartel.

VIDEO I LAVORI. Italian with English sub.



<https://youtu.be/SyOFjK6o78c>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL VOCABULARIO

La profesora comienza la lección preguntando a los estudiantes qué profesiones conocen. Los trabajos que pueden haber hecho en su país de origen, en otros países o en Italia.

La profesora explica a los alumnos que aprenderán los nombres de 6 profesiones y sus herramientas.

Instrucciones

Todos los alumnos participarán oralmente en la presentación de las palabras. Durante las tres fases, cada alumno deberá elegir y combinar la palabra con la imagen, las herramientas y los lugares escritos en el cartel.

Desarrollo de la actividad:

La maestra explica la estructura de la clase en tres fases y comienza la lección preguntando al estudiantes qué trabajos conocen y los escribe en la pizarra; A continuación se muestran las fotografías de diez profesiones para completar la lista en la pizarra; Cada alumno elige una imagen para pegar y vuelve a copiar el nombre de la profesión escrita en la pizarra.

A continuación se muestran 12 fotos de herramientas utilizadas en estos trabajos y los estudiantes deben tratar oralmente, de combinar los trabajos con el herramientas. Cada vez que se nombra un objeto el maestro lo escribe en la pizarra.

Cada alumno elige un imagen para pegar en el póster y volver a copiar el nombre de las herramientas en la pizarra. El profesor ya habrá escrito el primera sílaba para facilitar la combinación.

Por último, se muestran 6 lugares donde se ejercen las profesiones. Los estudiantes los deben relacionar con la profesión correspondiente. Cada vez que un lugar es nombrado, la maestra lo escribe en el pizarra.

Cada alumno elige un imagen para pegar en el cartel y volver a copiar el nombre del lugar escrito en el pizarra. La profesora ya tendrá escrita la primera sílaba para facilitar la combinación.

La última actividad será totalmente oral utilizando el cartel. El maestro escribe en el pizarra tres preguntas que cada estudiante preguntará a los demás:

- ⇒ *¿Cuál es la profesión de la imagen ...?*
- ⇒ *¿Qué usa el ----?*
- ⇒ *-¿Dónde trabaja el ----?*

Corrección

La corrección se dará de manera oral en grupo abierto al final de la clase

Evaluación

Usando este método, los estudiantes pudieron memorizar la mayoría de las palabras gracias a las imágenes y la actividad de coworking.



O. LAS PARTES DEL CUERPO

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

-Aprender las partes del cuerpo.

ESPECÍFICOS

-Nombrar, escribir, leer y componer palabras bisílabas relacionadas con el cuerpo.

-Reconocimiento y pronunciación de determinados grafemas y morfemas

-Aprender las partes del cuerpo.

-Interacción oral.

-Reconocimiento de palabras

-Composición de palabras

GRUPO META

Grupo heterogéneo de jóvenes hombres refugiados de entre 20 y 36 años.

Una de las necesidades detectadas es la de formar parte de la sociedad

Los bagajes educativos son extremadamente heterogéneos. Desde la ausencia de escolarización previa hasta niveles universitarios.

Materiales:

-Un tablero con marcadores y dibujos de colores.

-Ropa, lápices de colores, una valla publicitaria.

-Ejercicios para completar las palabras estudiadas en la lección con las sílabas que faltan.



<https://youtu.be/IlAeL7DEfnQ>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ACTIVACIÓN DEL VOCABULARIO

Los estudiantes dibujan la silueta de un estudiante voluntario en un papel grande blanco por delante y por detrás y se cuelga de una percha. Los estudiantes intentan nombrar las partes del cuerpo que ya conocen (o creen saber) y las señalan en la silueta.

El profesor centra la atención en 7 partes importantes del cuerpo y las repite señalando la silueta. Los estudiantes (uno por uno) ahora intentan escribir con lápiz las palabras en el cartel de manera colaborativa, toda la clase participa en la corrección.

Instrucciones

Una vez las palabras están escritas correctamente, se les pide que las repasen con un rotulador.

Desarrollo de la actividad:

1. Los estudiantes reciben un A4 con un silueta del cuerpo y 7 tarjetas con las partes del cuerpo escritas. Tienen dos minutos para memorizar las palabras del póster. El maestro tapa / esconde el póster. Trabajando solos o en parejas, los estudiantes deberían intentar poner las tarjetas en el lugar correcto en su silueta A4.

Cuando se acaba el tiempo, realiza una corrección en clase abierta.

2. En la pizarra el profesor dibuja otra silueta. En parejas o equipos, los estudiantes reciben las 7 palabras divididas en 2 sílabas y mezcladas. Cada juego de palabras está impreso en hojas de colores (un color por equipo).

El maestro pone en marcha el temporizador y los grupos intentan recomponer las palabras uno a uno. Una vez que una palabra está completa, un miembro del equipo corre hacia la pizarra y pega la palabra en el lugar correcto.

Cuando termina el tiempo, se comprueba en clase abierta la ortografía de las

palabras y se mira cuál es el equipo que mejor ha escrito las palabras para, a continuación, anunciar los ganadores.

3. Se puede realizar una actividad similar en un fotocopia donde los estudiantes primero enlazan las sílabas y luego unen la palabra con la imagen de la derecha

Corrección

En esta lección, se supone que la corrección se realiza “*in itinere*”. Esto significa que todos los estudiantes (con la ayuda del profesor) deben cooperar a lo largo de las actividades para comprobar el significado y la ortografía de las palabras que están estudiando. Cada vez que piensan que algo anda mal (mal escrito o mal utilizado) están invitados a corregir el error o hacer hipótesis sobre el uso / ortografía correcta.

Evaluación

Con este método, la evaluación se realiza conjuntamente por el maestro y los estudiantes quienes, pueden comprobar su evolución en el aprendizaje.



P. ¿CÓMO SOY? ¿CÓMO SON LOS OTROS? 1

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

- Aprender a describir a las personas física y psicológicamente
- Conocer los contextos en los que la descripción de la gente puede ser útil y puesta en práctica.

ESPECÍFICOS

- Adjetivos de descripción física y psicológica.
- Género y número del adjetivo
- Concordancia nombre-adjetivo
- Guía de interacción social

GRUPO META

Grupo heterogéneo compuesto por mujeres de entre 25 y 50 años. La mayoría de ellas tiene permiso de trabajo y residencia por reagrupación familiar.

Tienen menores a su cargo y se encuentran en situación de desempleo aunque realizan tareas de cuidados y reproducción.

4 tienen un nivel inicial de alfabetización y 6 intermedio. Otras 5 están entre ambos niveles.

Como necesidades inmediatas se han detectado la búsqueda de empleo y la mejora de la interacción con los servicios públicos.

Materiales:

- Fotografías de gente con diferente aspecto
- Tarjetas con dibujos de emociones y expresiones faciales.
- Hojas de trabajo para practicar la concordancia
- Tarjetas con la declinación de los adjetivos de acuerdo con el género y el número.

Alpha course ACEFIR: Describing people - ORALPHA european project



<https://youtu.be/H6ua9cDmohc>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La descripción de las personas y sus emociones es importante para poder expresar la situación de uno mismo. Permite resolver situaciones de la vida cotidiana como ir al médico, al hablar con profesores, administraciones o en cualquier momento necesitamos describir cosas y personas). Tener un vocabulario mínimo en este aspecto y saber relacionar género y número con adjetivos es una tarea importante para poder comunicarse en este tipo de situaciones.

1. Contextualización y activación del vocabulario:

Adjetivos básicos sobre la apariencia física y las variaciones de género y número de las personas. Partes del cuerpo. Verbo ser (tres personas del singular). Vocabulario básico sobre ropa.

2. Desarrollo de la actividad:

Se les dirá a los estudiantes que trabajaremos la descripción de las personas. Primero les preguntaremos en qué situaciones necesitan describir a las personas. El facilitador dará un ejemplo de tal situación para que la utilidad de estos contenidos y habilidades se materialice en la vida real. Luego haremos una recopilación de todos los adjetivos que conocemos y los escribiremos en la pizarra o en tarjetas. Cada estudiante escribirá uno en una tarjeta. Lo diremos y declinaremos según género y número para presentar la sesión.

- Partimos de unas fotografías de personas (mujeres y hombres) que hemos puesto sobre la mesa, frente a todos los alumnos.

- Respondemos algunas preguntas básicas: *¿Cuántas personas son mujeres? / ¿Cuántas personas son hombres? / ¿Cuántas personas son pequeñas? / ¿Cuántas personas son jóvenes? / ¿Cuántas personas son grandes?, etc.*

- Cogemos las fichas con diferentes adjetivos sobre la mesa y los alumnos las tienen que poner encima de las fotografías con las que coinciden según género. Comentemos la definición de adjetivos que aún no conocemos.

- Cada participante forma una frase con uno de estos adjetivos: *La mujer es alta y rubia / El hombre es grande y moreno.*

Ahora nos enfocamos en una sola parte del cuerpo, para ver cómo declinamos diferentes adjetivos según género y número:

Primero introducimos las tres primeras personas del verbo TENER.

LA NARIZ (dejamos claro que la nariz es una palabra femenina). PEQUEÑA GRANDE. Introducimos la construcción de la oración con el verbo tener en la primera persona del singular hablando de nuestra nariz. El facilitador dice: *"Tengo una nariz pequeña"*, *"¿Cómo la tienes?"*. Cada uno debería decir que tengo una nariz pequeña o grande y preguntarle al otro cómo es su nariz.

Volvamos a las fotos y preguntemos:

¿Cómo es la nariz de esta mujer? ¿Y de este hombre?

Los estudiantes forman oraciones con la tercera persona del verbo "tiene una nariz grande" ...

Y LA BOCA, ¿cómo es PEQUEÑA GRANDE

Y LOS OJOS, ¿cómo los tienes? PEQUEÑOS GRANDES

Y LAS OREJAS, ¿cómo son? PEQUEÑAS GRANDES

Cada estudiante escribe su nombre en una tarjeta. Repartimos las tarjetas y no decimos cuál nos tocó. Tenemos que describir el rostro de la persona que nos tocó y el compañero de al lado tiene que adivinar de quién estamos hablando.

Ejemplo: *Ella es morena, tiene los ojos azules, castaños, grandes, pequeños, tiene la boca grande y la nariz pequeña. Tiene las orejas ...*





SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La descripción de las personas y sus emociones es importante para poder expresar la situación de uno mismo. Permite resolver situaciones de la vida cotidiana como ir al médico, al hablar con profesores, administraciones o en cualquier momento necesitamos describir cosas y personas). Tener un vocabulario mínimo en este aspecto y saber relacionar género y número con adjetivos es una tarea importante para poder comunicarse en este tipo de situaciones.

Si no lo adivinamos, describiremos un poco la ropa que lleva.

Lleva una camisa azul ...

Introducimos las palabras ALTO / ALTA y DELGADO/ DELGADA y GORDO / GORDA con algunas fotografías representativas.

Diálogo:

R- ¿Cuántos hijos e hijas tienes Karima?

B- Tengo un hijo y una hija.

A - ¿Cómo es tu hija?

Es alta, morena y delgada. Tiene la nariz pequeña y los ojos azules.

- Poner en la mesa del centro unas imágenes con expresiones faciales y corporales con diferentes sentimientos o estados de ánimo. Aprovechar los emoticonos de Whatsapp (alegría, tristeza, decepción, enfado, etc.) y otros elementos comunes. Declinamos los adjetivos por género y número (*ella está contenta, está triste ...*) y también introducimos la frase "*Tengo miedo*".

• Entregamos a cada participante una foto con situaciones que pueden producir diferentes sentimientos (de alegría, tristeza, miedo, etc.) y fomentamos el diálogo:

Diálogo:

A - Hola Farida, ¿cómo estás?

B - estoy triste, estoy feliz, tengo miedo

Si un participante tiene algo más de nivel, puede responder a la pregunta de por qué ... "*¿Por qué estás contento...?*" *Una persona es*

Hacemos una imagen en el tablero que representa los contrarios y las palabras sobre la mesa para pegarlas a la mesa: estudioso, trabajador, perezoso, simpático, agresivo, nervioso, tranquilo, divertido, simpático, antipático, dulce, frío ...

Diálogo:

A - Samira, ¿cómo es tu hijo / hija?

B - Es muy estudioso y simpático.

- Juego de memoria: podemos jugar a la memoria en grupos con cartas sobre la mesa (buscar los pares de memoria).

1. Ejercicios de evaluación / práctica:

- Repartimos una tarjeta a cada alumno con la foto de una persona. Las tarjetas se imprimen por duplicado y debe haber al menos dos estudiantes que tengan el mismo número. Una persona debe describir a la persona en su tarjeta y la persona que tiene la misma levanta la mano. Esta dinámica se puede repetir varias veces intercambiando cartas.

- Llamamos a una persona para que nos venga a recoger a la estación de tren . Tenemos que decirle cómo somos y qué ropa llevamos para que nos identifique.



Q. ¿CÓMO SOY? ¿CÓMO SON LOS OTROS?

ALFA: 1-3 / A.1

OBJETIVOS

GENERALES

• *Dar a conocer qué ideas tenemos sobre los roles familiares, sociales y personales que tienen o deberían tener mujeres, hombres y otras identidades de género.*

- *Aprender a describir las tareas diarias*
- *Aprender los nombres de las profesiones*
- *Aprender a describir las actitudes de las personas.*

Repasar vocabulario sobre ropa, adjetivos, indefinido, etc.

ESPECÍFICOS

- *Adjetivos para caracterizar a las personas física y psicológicamente*
- *Diferentes flexiones de adjetivos en relación con el género y el número.*
- *La concordancia de adjetivos con el número y género del sujeto*
- *Nombres de profesiones*
- *Nombres de ropa*

GRUPO META

Grupo heterogéneo compuesto por mujeres de entre 25 y 50 años.

La mayoría de ellas tiene permiso de trabajo y residencia por reagrupación familiar.

Tienen menores a su cargo y se encuentran en situación de desempleo aunque realizan tareas de cuidados y reproducción.

4 tienen un nivel inicial de alfabetización y 6 intermedio. Otras 5 están entre ambos niveles.

Como necesidades inmediatas se han detectado la búsqueda de empleo y la mejora de la interacción con los servicios públicos.

Materiales:

- Fotografías de gente con diferente aspecto
- Tarjetas con actividades cotidianas.
- Tarjetas con tareas del hogar.
- Revistas de juguetes, normales y anuncios .
- Pizarra y rotuladores.
- Proyector y ordenador.



Literacy course ACEFIR: introducing verbs - ORALPHA european project

<https://youtu.be/exHrpAYvFas>



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las actividades se realizan en la clase de alfabetización en Sarrià de Ter (Girona). Se trata de un grupo mayoritariamente femenino que lleva mucho tiempo viviendo en Cataluña. La mayoría de ellas habla y entiende el español a un nivel máximo de A.2. Ninguna habla catalán, pero algunas ya lo entienden con cierta autonomía.

Contextualización y activación del vocabulario:

Adjetivos básicos sobre la apariencia física de las personas. Adjetivos para describir las actitudes y los estados psicológicos de las personas. Partes del cuerpo. Verbo ser y tener (tres personas del singular). Vocabulario sobre ropa. Vocabulario sobre profesiones. Verbos de actividades diarias.

- Se les dirá a los estudiantes que trabajaremos en el tema de género y se presentará a la clase preguntando si saben qué es el género y qué significa para ellos ser hombre y mujer (si es relevante, introducimos la distinción entre sexo y género).

Desarrollo de la actividad:

La actividad se realizará con todo el grupo de alumnos.

- Ponemos unas imágenes de mujeres y hombres en el centro de la mesa (con diferentes prendas de ropa, vestidos, miradas y actitudes) y hacemos el ejercicio de imaginar en qué trabajan, si tienen hijos e hijas y cuántos tienen, qué deben hacer durante el día, si son solteros o casados, si duermen muchas o pocas horas, si cuidan a sus hijos, si tienen coche, si lo conducen, etc. ¿Tiene alguna idea sobre las representaciones prototípicas que tenemos de mujeres y hombres? Si no, ¿aquí tienes un nuevo producto solo para ti!
- Ponemos unas imágenes en el centro de la mesa que representan objetos, situaciones, profesiones, tareas, sentimientos, actitudes. Luego le pedimos a cada persona que elija uno con el que sentirse representado

Una vez elegidos, cada uno explica por qué se siente representado.

A partir de aquí empezamos a pensar si creemos que esa definición sería aplicable al sexo opuesto (hombre-mujer) o si una persona del sexo opuesto la habría elegido, o, si esto es demasiado difícil, reflexionamos juntos. sobre si la elección que hemos hecho las mujeres tiene alguna característica significativa. Pensemos por qué es o no aplicable a ciertos géneros.

- Coloque tarjetas con ropa duplicada en diferentes colores y diseños en el centro de la mesa y dos fotografías más grandes de una mujer y un hombre separados. Los miembros del grupo clasificarán la ropa, colocándola encima de una de las fotografías, encima de la otra o encima de las dos fotografías según lo que pondríamos en cada una. Fíjate en qué ropa y complementos les hemos puesto y reflexiona sobre los motivos que nos llevan a concebir prendas, objetos o colores o diseños como más propios de mujeres u hombres, etc.

- Colocamos en el centro de la mesa una fotografía de un hombre y una mujer y una imagen en medio de blanco que representa a todos los géneros. Colocamos tarjetas por duplicado a su alrededor con tareas y tareas fuera de casa (de todo tipo) y hacemos la misma operación de clasificación. ¿Qué tareas hacen realmente todos los géneros (en su contexto de vida), o solo mujeres o solo hombres?





SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las actividades se centran en la realización de la clase de alfabetización con los recién llegados a Sarrià de Ter. En este grupo hay mayoritariamente mujeres de origen marroquí y gambiano que llevan mucho tiempo viviendo en Cataluña. La mayoría de ellos habla y entiende el español a un nivel máximo de A1. Ninguno habla catalán, pero algunos ya lo entienden con cierta autonomía.

A partir de aquí, discutimos por qué se da esta división de tareas, si algunas tareas que ahora hacemos todas y cada una, antes no era así y por qué creemos que no era así, si lo que hemos dicho es lo que hemos visto en casa, en nuestro entorno, en la escuela, etc. Si piensan que podría ser diferente, etc.

• Le preguntamos al grupo: *¿Con qué le gusta más jugar a su hija? ¿Y tu hijo? Y cuando eras pequeño, ¿qué es lo que más te gustaba de ti? ¿Jugaste lo que te gustó o lo que pensaste que sería mejor para una niña, un niño, etc.? ¿Ha habido algún cambio en estos roles a lo largo del tiempo en Marruecos, Gambia, Honduras, Cataluña?*

Cogemos revistas de juguetes y miramos los juguetes que se venden. *¿Qué le comprarías a tu hija? ¿Y tu hijo?*

Pensamos en lo que compraríamos de cada uno, nos preguntamos por qué haríamos eso. Luego analizamos cuántas niñas en la revista aparecen jugando con ciertos juguetes y cuántos niños con ciertos juguetes y hacemos una pequeña comparación.

• Proponer una serie de fichas con profesionales y mujeres para dividirlos en hombres, mujeres o ambos.

• Coge un periódico o revista y haz la actividad de contar cuántas fotografías de mujeres y hombres, y de niños y niñas hay y qué cualidades suelen tener hombres y mujeres. Pregúntenos por qué y si también existen tales divisiones de género en las revistas marroquíes y gambianas.

• Observar algunos anuncios típicos que todos hemos podido ver en televisión, etc., y analizar un poco qué imagen de hombres, mujeres, niños y niñas suelen aparecer en estas revistas, anuncios, etc. *¿Qué reflejan estas imágenes?*

5. Al finalizar la sesión haremos una ronda de reflexión sobre lo aprendido. Intentaremos no sacar conclusiones concretas, sino solo recopilar lo que hemos podido aprender o lo que hemos podido realizar.



R. TALLER COSER Y HABLAR

A.1

OBJETIVOS

GENERALES

-Favorecer la inserción socio-laboral a partir del aprendizaje oral del catalán.

ESPECÍFICOS

Estimular el deseo de aprender la lengua catalana y mejorar la comunicación en esta lengua.

Crea un espacio creativo.

Trabaja precisión, fuerza y presión liberada con las manos.

Adquirir habilidad al escribir

Relacionarse con personas de diferentes culturas

GRUPO META

Grupo heterogéneo de mujeres con escaso o nulo bagaje socio-educativo .

Todas presentan necesidades de inserción socio-laboral.

3 de ellas son letradas en lengua de origen. 2 son iletradas. 1 es letrada en alfabeto latino.

Materiales:

-

Taller coser y hablar



https://youtu.be/07B_3U5zkhs



SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

El proyecto de costura y conversación es un proyecto interdisciplinario y globalizado. Quiere ofrecer un espacio de introducción a la lengua catalana junto con la adquisición de habilidades básicas de precisión a través del cosido a mano y a máquina para crear un espacio que promueva el aprendizaje oral de la lengua catalana y mejore estas habilidades para una futura mejora de la escritura.

Presentaciones

El profesor saludará a cada alumno en su idioma y los alumnos responderán en catalán.

Introduciremos diferentes conceptos y repetiremos durante el curso

Hola - Adiós - Buenos días - Buenas tardes - Buenas noches

¿Cómo te llamas? Me llamo...

¿De dónde eres? Soy de...

¿Cuánto tiempo llevas en Cataluña?años.

¿Cuántos años tienes? Tengo.... años.

¿Dónde vives? Vivo en

Taller

A lo largo del taller se irá introduciendo vocabulario que después será puesto en práctica a través de la costura según los contenidos a trabajar preparados por la profesora de costura.

Se trabajará con dos profesoras: una de lengua y otra de costura.

Para contextualizar de manera significativa el taller se programarán diferentes salidas durante el curso:

1er trimestre -> tienda de ropa en Salt.

2do trimestre -> visita a la empresa de fabricación y diseño INTEXTEIS en nuestro país

3er trimestre. Visita una escuela secundaria de costura cerca de nuestro país.

La evaluación se basará en la observación directa tanto del profesor como de los participantes. Todas las observaciones se registrarán para poder sacar conclusiones al final del curso.



S. ME LLAMO...SOY DE...

A.1.1

OBJETIVOS**GENERALES**

-Aprender cómo presentarnos en polaco
(Nombre, apellidos y lugar de origen)

-Familiarización básica con la fonética
polaca.

CONTENIDOS

Las siguientes estructuras:

-Me llamo..... [(Ja) Nazywam się...]

-Soy de...[Jestem z Polski / Banglades-
zu / Sudanu / Etiopii].

-Pronombres personales [ja]

-Preposicion de[z] + genitive case

Los estudiantes no aprenden términos
gramaticales sino estructuras gramatical-
mente correctas introducidas mediante
ejemplos y analogías.

GRUPO META

Grupo heterogéneo de 6 hombres y 2 mujeres de Eritrea, Somalia,
Sudan, Bangladesh y Etiopía con edades comprendidas entre los 25-
60.

Situación administrativa regular con estatuto de refugiados, algunos
con permiso de trabajo. La mayoría buscan mejorar su situación la-
boral mediante un trabajo fijo.

Todos presentan un bagaje educativo bajo, con pocos años de esco-
larización. Algunas personas son iletradas en lengua materna y sólo
los estudiantes de Somalia están familiarizados con el alfabeto la-
tino.

Materiales:

.Mapa de contorno del mundo con los países de los participantes en negra.

-Banderas de los países de los participantes así como países colindantes que
sean reconocibles.





SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta es la primera lección y los estudiantes no tienen estructurado conocimientos de polaco previos. Esta actividad fue diseñada para estudiantes que acuden a la Fundación sin saber el idioma y con la convicción (falsa pero popular entre migrantes y refugiados) de que el polaco es una de las lenguas más complicadas. Se trata de una clase puramente oral.

Contextualización y activación del vocabulario

Se contextualizan las palabras *Yo* y *Tú*. La profesora se apunta a sí misma y dice *Yo*, apunta a un estudiante y dice *Tú*. Después se vuelve a señalar a sí misma y despacio dice *Me llamo...* Para asegurarse de que los estudiantes comprenden que la profesora ha dicho su nombre, la maestra muestra su pasaporte donde están escritos su nombre y apellido

Desarrollo de la actividad

La profesora señala a un estudiante y le anima a hablar con un gesto. Cada persona repite esta frase. Si es necesario, se corrige la pronunciación.

Una vez los estudiantes pueden repetir con facilidad la frase, la profesora les muestra el mapa mundi con algunos países subrayados. Estos son los países de los estudiantes y otros países que conocen por diversas razones.

La profesora lee los nombres de los países uno a uno a la vez que va señalándolos en el mapa: *Polonia, Somalia, Eritrea, Ethiopia, Sudan, Bangladesh*. Los estudiantes repiten varias veces, primero en grupo, después de manera individual.

Para familiarizar a los alumnos con la fonética polaca, la profesora introduce actividades complementarias. La profesora dice el nombre del país y los estudiantes lo muestran en el mapa o la maestra muestra la bandera y los estudiantes dicen el nombre del país. Durante estas actividades, la profesora controla que los alumnos pronuncien correctamente.

Cuando los estudiantes están familiarizados con todos los sonidos, la profesora habla muy bajo señalando el mapa y a ella y después, de Nuevo al mapa [*Polska. Ja jestem z Polski*]. La profesora repite varias veces haciendo énfasis en los finales. La profesora anima a los estudiantes a repetir la frase.

A través de la modulación de la voz y gestos, la profesora pone énfasis en la estructura gramatical: *Poland-Yo soy de Polonia [Polska. Ja jestem z Polski]*. En este grupo, debido a las carencias de conocimiento del alfabeto latino, la profesora en esta fase solo modula la voz y no escribe.

Haciendo uso de ejemplos, la profesora explica la estructura empleada para el género masculino (se añade U al nombre). *Bangladesh, soy de Bangladesh. Sudán, yo soy de Sudán....(etc.) [Bangladesz - Jestem z Bangladeszu. Sudan - Jestem z Sudanu. Pakistan - Jestem z Pakistanu. Egipt - Jestem z Egiptu]*.

La profesora recuerda a los alumnos la estructura que han aprendido al comienzo *Me llamo...* y los estudiantes la vuelven a repetir. Después la profesora combina ambas estructuras: *me llamo, ...soy de...* Los estudiantes se presentan por turnos. La profesora corrige a los estudiantes si es necesario prestando especial atención a la corrección gramatical.

Corrección y evaluación

La profesora corrige los errores gramaticales, fonéticos y léxicos inmediatamente después de su ejecución.

Los estudiantes emplean todas las estructuras durante la lección. La profesora tiene la oportunidad de observar qué han aprendido y qué no. Además, sólo después de controlar una estructura, la profesora pasa a la siguiente.



4. CONCLUSIONES

Tras la realización del proyecto, podemos concluir que, una de las principales conclusiones es que la realidad de los distintos servicios de enseñanza de la lengua y alfabetización para inmigrantes y refugiados es mucho más similar de lo esperado, más allá de los distintos modelos y circuitos de atención, contextos legales, orígenes de los estudiantes y sus derechos garantizados en cada contexto.

En general el perfil del alumnado destaca por una diversidad creciente respecto a los orígenes y una variedad respecto a su historia educativa previa y nivel tanto de conocimiento de la lengua como de alfabetización.

En la primera parte del proyecto, *Cross Country*, se pretendió identificar vacíos, principales prejuicios y preocupaciones respecto a los cursos en los que participaban los/as formadores/as colaboradores/as, para poder diseñar un programa formativo más ajustado a las necesidades identificadas. Entre las principales asunciones, contradicciones y preocupaciones que emergieron durante este proceso las más relevantes fueron:

Capacidad crítica e identificación por parte del profesorado de la desigualdad estructural que afecta a la población que atiende (inmigrantes y refugiados) a la vez que se reproducen discursos mayoritarios que combinan una perspectiva del déficit con actitudes paternalistas hacia ellos en las clases de lengua y alfabetización.

El profesorado en todos los contextos con sus aportaciones demostró tener consciencia de los múltiples factores que pueden influenciar la adquisición de la lengua de la sociedad receptora por parte de adultos migrantes y refugiados, pero al mismo tiempo tendían a problematizar la diversidad cultural y pre-asumir analfabetismo o bajo nivel de educación formal entre ellos, aunque no siempre sea así o porque se evidencia un

rico capital lingüístico por parte de algunos alumnos que llegan a ser hablantes por ejemplo de cinco idiomas. Ante ello, suelen sentirse inseguros y no cuentan con estrategias de enseñanza alternativas para manejar ambos desafíos, reconociendo en ocasiones sus propios límites o la falta de recursos para poder implementar un mejor trabajo.

Queda claro que falta un largo recorrido para mejorar la prestación de servicios lingüísticos y apoyar la integración lingüística. Sobre el papel, se enfatiza la necesidad de formación lingüística para que las personas accedan al empleo y la educación, pero no se invierte en la formación de profesores especializados ni en el seguimiento de la calidad de los cursos en los servicios lingüísticos, muchos de los cuales dependen de las iniciativas del tercer sector y su financiación y trabajo voluntario. Una consecuencia de la falta de compromiso con la adecuada prestación de servicios lingüísticos por parte de las administraciones es una respuesta descoordinada en la que a menudo prevalecen las agendas políticas de defensa de las lenguas nacionales o territoriales.

La dependencia de los voluntarios y la falta de formación especializada implica que la integración lingüística se siga problematizando (García, 2017). Los docentes sin formación en perspectivas que se han demostrado beneficiosas, como la del multilingüismo y con conocimientos especializados en migraciones contemporáneas difícilmente pueden trabajar desde las fortalezas lingüísticas de sus alumnos, ni entender que su paso por territorios nacionales es parte de una movilidad mucho más amplia, inscrita en los regímenes capitalistas de movilidad actuales (Glick-Schiller y Salazar, 2013).



Para que la integración no sea un proceso unidireccional, es fundamental abandonar una posición monolingüe y reconocer la complejidad y riqueza del conocimiento lingüístico de los migrantes y refugiados; es necesario conocer y celebrar todos los conocimientos lingüísticos adquiridos a partir de su movilidad, que incluye muchos idiomas diferentes en muchos grados diferentes y no necesariamente uniformes (Pennycook & Otsuji, 2015; Reyes, 2020). Detrás de la problematización común de la diversidad lingüística hay una fuerte ideología monolingüe que sostiene la creencia de que un hablante nativo es un hablante perfecto y que no puede abrazar el valor de las competencias lingüísticas parciales (Blommaert, 2010). Esta ideología lingüística se ve reforzada por discursos antiinmigración, pero también por discursos que se centran en la defensa de lenguas minoritarias (Reyes & Carrasco, 2018, Reyes, 2020).

Sentimiento generalizado de estar “abandonados” por las instituciones y capacidad limitada de los cursos de lengua y alfabetización debido a las condiciones de implementación:

Como se ha explicado en el apartado anterior, existe un sentimiento generalizado respecto a que este tipo de programas formativos no reciben ni el reconocimiento ni los fondos necesarios para poder implementarse con la calidad que requiere la complejidad del fenómeno.

Esto genera tanto frustración como estrategias creativas por parte de los profesionales y voluntarios que participan en ellos, que se ven inmersos en un contexto que los lleva a sentir que el alcance de su trabajo es siempre insuficiente.

El contexto de recortes en política social, sumado en muchos casos a una histórica infradotación de la educación de adultos, está dejando al tercer sector la responsabilidad de asumir el protagonismo en este campo, sin que la administración entome una de sus funciones que es asegurar unas condiciones de inclusión favorables, para conseguir la tan aclamada, sobre papel, cohesión social.

Omisión del género como elemento central:

De acuerdo con los resultados de investigación bien fundamentados sobre género y educación, en el análisis de los grupos de discusión se evidencia como buena parte del profesorado tendía a tener puntos de vista esencialistas o culturalistas sobre las mujeres en los cursos formativos y su buena actitud en las clases. Esta interpretación recurrente del profesorado se ha demostrado que enmascara el potencial de las mujeres como aprendices más allá de su buena actitud, especialmente cuando estos estereotipos de género se aplican a estudiantes musulmanas (Mirza, 2008).

Existe una falta general de reflexión sobre las barreras estructurales de la sociedad receptora que deben enfrentar hombres y mujeres y la mayoría de los programas de capacitación en idiomas pueden ser ciegos al género, como señala Angeli (2019) en su estudio en Chipre, lo que probablemente contribuya a no monitorear la consecución de los cursos. Esto ha sido reportado en el contexto británico por Phillimore (2011), pero es algo generalizado en los países de recepción (Hanemann, 2018), lo que confirman las afirmaciones de los participantes de nuestro proyecto.

Así, por ejemplo, vemos como los docentes de nuestro proyecto no expresaron grandes preocupaciones sobre temas de género más allá de aquellos a los que asociaron con lo que creen que es necesario abordar, es decir, actuar contra el sexismo en las culturas del alumnado, por ejemplo, forzando a adultos hombres. También hablan del “riesgo de segregación” cuando estudiantes de diferentes nacionalidades y con diferentes experiencias como migrantes o refugiados se resisten a determinadas agrupaciones y actividades. Y, sin embargo, como destaca el Consejo de Europa (2001), el desarrollo de la competencia comunicativa implica otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, como la conciencia de la diversidad sociocultural y lingüística, para la que los estudiantes migrantes ya están mejor posicionados por su propia experiencia de migración. Los profesores no deben perder la oportunidad de trabajar desde esta conciencia para apoyar el desarrollo de ciudadanos interculturalmente competentes (Haznedar, Payton & Young-Scholten, 2018).





Ante esta realidad, podemos afirmar que el desarrollo del Proyecto Europeo Oralpha ha servido como herramienta de intercambio interdisciplinar entre diversos perfiles docentes de alfabetización en L2 a personas adultas migradas y refugiadas en diversas ciudades europeas conjuntamente, con los conocimientos en flujos migratorios aportados por el CER-M (UAB). Este intercambio ha permitido por un lado, establecer líneas comunes de actuación y por otro, enriquecer de manera conjunta la práctica diaria.

A través de esta guía, se han intentado plasmar los resultados de dichos intercambios. Por una parte, se han presentado las líneas metodológicas que se consideran una mejor respuesta a las necesidades formativas expresadas por el personal docente colaborador. Se ha presentado un resumen de los principales ejes que guían las clases de alfabetización L2 como son:

- ⇒ Principales teorías de alfabetización.
- ⇒ Oralidad y significación como objetivo prioritario.
- ⇒ El manejo de la clase heterogénea
- ⇒ El desarrollo de la competencia intercultural

Por otro lado, se ha aportado un compendio de actividades que muestran la puesta en práctica de estos ejes metodológicos en el aula.

Mediante el desarrollo de 20 actividades didácticas, se ha pretendido aportar ejemplos de respuestas reales a problemáticas específicas de la alfabetización en L2. Ante la falta de investigación y metodologías concretas, se ha presentado un resumen de los principales ejes metodológicos a tener en cuenta como son: teorías de alfabetización, la oralidad para poder adaptarse a la gran heterogeneidad de perfiles que presenta el alumnado y el desarrollo de la competencia intercultural

Cabe destacar que, durante el desarrollo del Proyecto Europeo Oralpha y la redacción de esta guía, se ha podido constatar cómo la relación directa entre las políticas públicas de integración y sus sistemas de acogida lingüística, repercuten de manera directa en la calidad de la enseñanza de la alfabetización en L2.

Por último, resaltar que este proyecto es sólo una piedra en un largo camino por recorrer. Como retos para el futuro quedan, entre otros:

- ⇒ La necesidad de un cambio de perspectiva por parte de las administraciones públicas en cuanto

a las políticas de integración lingüística. La alfabetización y el aprendizaje de la lengua de acogida deben ser un derecho garantizado a todos los ciudadanos y no una obligación.

⇒ La urgencia de apertura líneas de investigación académica interdisciplinar que puedan proporcionar marcos teóricos sólidos en relación a la alfabetización de L2 a personas migradas y refugiadas que aborde perspectivas lingüísticas y sociales.

⇒ El menester de generar formaciones profesionalizadoras que doten a los formadores y formadoras de las herramientas necesarias para poder ofrecer una enseñanza de calidad.

⇒ La posibilidad de generar colaboraciones a nivel europeo que permitan la mejora y modernización de los materiales que se emplean en las aulas de alfabetización L2.





5. REFERENCIAS

Angeli, M. (2019) Language Education for Asylum Seekers and Refugees in Cyprus: Provision and Governance. The Mediterranean Institute of Gender Studies. http://www.glimer.eu/wp-content/uploads/2019/09/Cyprus_Language.pdf

Aviñoa, J. et al. (1982): Método de alfabetización para adultos. La palabra. Madrid: El Roure Editorial.

Blommaert, J. (2010). The sociolinguistics of globalization. New York: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

-(2008): The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another. Recurso disponible en: <https://rm.coe.int/16802fd54a>

Glick-Schiller, N., Salazar, N. B. (2013). Régimes of Mobility across the Globe, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(3), 183-200.

Hanemann, U. (2018). Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019).

Haznedar, B., Peyton, J. & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingual Studies*, 6(1), 155-183.

Hernández, M. y Villalba, F. (2008): La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes, en maracoele. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/evaluacion/12.villalba_hernandez.pdf

Instituto Cervantes (?). "Interculturalidad" entrada *Diccionario de términos clave de ele*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Kolb, D. (1976): Management and the Learning Process, en *California Management Review*, April 1, vol. 18 issue: 3, pp. 21-31. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/41164649>

Mirza, H. S. (2008). Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail. Routledge.

Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism. Language in the City*. New York: Routledge.

Miquel, L. (1998): Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas. Gerona: GRAMC.

Phillimore, J. (2011) 'Monitoring for equality? Asylum seekers and refugees' retention and achievement in English for Speakers of Other Languages (ESOL)', *International Journal of Inclusive Education*, 15(3): 317-29.





Reyes, Ch. & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transitions of migrant youth to upper secondary education in Catalonia, *European Journal of Education* 5 (4). December 2018 online first. doi.org/10.1111/ejed.12304

Reyes, Ch. (2020, forthcoming). La movilidad en sus palabras. Recursos comunicativos y capital lingüístico del alumnado “migrante” en un modelo escolar resistente al multilingüismo. In Carrasco, S. and Bereményi, B.A. (eds.) *Movilidad y Experiencia escolar: tipos, procesos y tendencias*. Barcelona: Bellaterra.

Sosinski, M., Manjón Cabeza, A., Picornell González, L., Eds. (2018): *Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores. Compendio del contenido de los módulos de formación*. Newcastle University: Newcastle uponTyne, UK. Recurso disponible online: <https://research.ncl.ac.uk/euspeak/project-finalbookinfivelanguages/espaol/Spanish-%20Multiplier%20Complete-%20with%20cover.pdf>



6. ANEXOS

Anexo I: Descripción de los grupos de

Discusión en cada contexto

ESPAÑA, ENTIDAD A

Grupo de discusión 01 (ES_a_GD1)

Participante 01: Mujer; 34 años, profesional (docente), Licenciada en inglés como profesor de lengua extranjera; vive en Barcelona; experiencia docente en escuelas secundarias privadas y para adultos, así como en escuelas primarias públicas. Actualmente imparte clases de inglés y alfabetización en una escuela pública para adultos con mujeres y hombres marroquíes, peruanos, colombianos, dominicanos, hondureños, rusos, húngaros, indios y paquistaníes una vez a la semana (dos horas al día), todo el año escolar.

Participante 02: Mujer; 48 años, profesora profesional y directora del centro de aprendizaje, Licenciatura en Ciencias Geológicas; experiencia docente en escuelas públicas y privadas. Actualmente imparte clases de alfabetización en una escuela pública con mujeres y hombres marroquíes, senegaleses y gambianos 7,5 horas semanales durante todo el año escolar.

Participante 03: Mujer; 51 años, profesora de secundaria profesional, Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa y Alemana; experiencia docente en una escuela secundaria pública. Actualmente enseña inglés con hombres y mujeres jóvenes en una escuela secundaria pública 15 horas a la semana durante todo el año escolar.

Participante 04 (FGD1): Mujer; 59 años, docente profesional y Coordinadora de Aprendizaje del centro de aprendizaje, Grado Universitario en Ingeniería Química; experiencia docente en escuelas públicas y privadas para adultos. Actualmente enseña alfabetización con hombres y mujeres gambianos, marroquíes, senegaleses y chinos en una escuela pública con mujeres y hombres migrantes 2 horas a la semana durante todo el año escolar.

Participante 05 (FGD1): Mujer; 68 años, profesora profesional jubilada con más de 32 años de experiencia en la docencia de adultos, Dirección de una Escuela de Adultos y Coordinación de los Centros de Aprendizaje de Adultos de la Generalitat de Catalunya entre otros, Licenciada en Educación Primaria y profesora de adultos; experiencia docente en escuelas públicas para adultos. Actualmente voluntario en Asociación.

Participante 06: Mujer; 31 años, docente profesional, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación; expe-

riencia docente en organizaciones sin fines de lucro. Actualmente enseña alfabetización y segundas lenguas con hombres y mujeres malienses, gambianos, marroquíes, senegaleses, ghaneses, pakistaníes en una escuela pública y en una organización sin fines de lucro 14 horas a la semana durante todo el año escolar.

Participante 07 (FGD1): Hombre; 28 años profesora de alfabetización, Licenciada en Psicología;. Actualmente trabaja como alfabetizadora con mujeres gambianas y marroquíes para un programa municipal de alfabetización, 4 horas a la semana durante todo el año escolar.

ESPAÑA ENTIDAD B

Grupo de discusión 01 (ES_b_GD1)

Participante 01: Mujer; 25 años; Empleado, Título universitario en Psicología; vive en Barcelona; Experiencia docente en una organización sin fines de lucro administrando actualmente cursos y voluntarios que enseñan alfabetización a personas migrantes. (alrededor de 10 h de lecciones de alfabetización por semana). Entre 2 y 3 años de experiencia.

Participante 02: Hombre; 61 años; Formador y empleado; Licenciatura en Psicología; Maestría en Maestros de Educación Primaria; Experiencia docente en adultos de primaria, secundaria y universidad; Experiencia en escuelas públicas y organizaciones sin fines de lucro; 41 anys de experiencia en alfabetización; 30 anys de experiencia con personas migrantes. Actualmente enseña alfabetización a personas migrantes 3 horas por semana en una organización sin fines de lucro.

Participante 03: Mujer; 46 años; empleado como técnico de primera recepción. Licenciada en Historia del Arte. Certificación específica en Enseñanza del español como lengua extranjera, nueva ciudadanía: lengua y cultura. 2 años de experiencia en alfabetización y con población migrante. Actualmente imparte clases de alfabetización + español oral 3 horas por semana en un centro público.



Participante 04: Mujer; 23 años. Estudiante en prácticas en una organización sin fines de lucro. Diploma de Bachillerato. Experiencia docente en lecciones particulares y organización sin fines de lucro. Menos de 1 año de experiencia. Actualmente imparte alfabetización a población migrante 1,5h semanales.

Participante 05: Mujer; 21 años. Estudiante en prácticas en una organización sin fines de lucro. Diploma de Bachillerato. Experiencia docente en una organización sin fines de lucro. Menos de 1 año de experiencia. Actualmente imparte alfabetización a población migrante 1,5h semanales.

Participante 06: Hombre; 79 años. Sea voluntario en una organización sin fines de lucro. Licenciada en Historia Contemporánea. Experiencia docente en Escuelas Públicas de Adultos (Primaria y Secundaria) y Universitarias. 37 años de experiencia en la enseñanza de la alfabetización. 18 años de experiencia enseñando a población migrante. Actualmente enseña alfabetización a mujeres 2 horas a la semana en una organización sin fines de lucro.

Grupo de discusión 02 (ES_b_GD2)

Participante 01: Mujer; 67 años. Voluntaria; Título Universitario en Magisterio de Educación Primaria; Experiencia docente en la escuela pública. 3 años de experiencia en alfabetización y 3 años de experiencia en enseñanza a población migrante. Actualmente enseña alfabetización 6 h por semana en una organización sin fines de lucro.

Participante 02: Hombre; 30 años; formador y voluntario; Licenciatura en Educación Social; Diplomado específico en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; Experiencia en organizaciones sin fines de lucro; 9 años de experiencia enseñando alfabetización a población migrante. Actualmente enseña alfabetización 3 horas por semana en una organización sin fines de lucro.

Participante 03: Mujer; 44 años; Empleada; Licenciada en Filología Española; Maestría en Educación de Adultos; Diploma Específico en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; Experiencia docente en Escuelas Públicas de Adultos (Primaria y Secundaria) y en organizaciones sin fines de lucro. 7 años de experiencia enseñando alfabetización y 16 años de experiencia trabajando con población migrante. Actualmente imparte 15 horas semanales, 2,5 de alfabetización.

Participante 04: Mujer; 70 años; Voluntaria; Grado Universitario en Ingeniería Técnica Industrial; Maestría en Enseñanza de Matemáticas y Ciencias; poca formación

en alfabetización; Experiencia docente en escuelas públicas secundarias y de adultos. 5 años de experiencia en alfabetización matemática y 1 año de alfabetización en español. Actualmente enseña alfabetización 3 horas por semana en una organización sin fines de lucro.

Participante 05: Mujer; 38 años; Voluntaria; Licenciatura en Traducción y Educación Social; Diploma Específico de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Formación de Formadores; 11 años de experiencia en la enseñanza de la alfabetización a población migrante en una organización sin fines de lucro. Actualmente enseña alfabetización 3 horas por semana en una organización sin fines de lucro.

Participante 06: Mujer; 68 años; Licenciada en Magisterio de Educación Primaria, Filología Catalana y Logopedia; Voluntario; Experiencia docente en la escuela pública primaria. 4 años de experiencia enseñando alfabetización a población migrante en una organización sin fines de lucro. Actualmente imparte 1 hora de alfabetización y 1 hora de “Primera recepción” por semana en una organización sin fines de lucro.

Participante 07: Hombre; 63 años; voluntario; Título Universitario en Magisterio de Educación Primaria; Experiencia en Escuelas Públicas (Primarias) y organizaciones sin fines de lucro. 1 año de experiencia enseñando alfabetización; 3 años trabajando con población migrante. Actualmente enseña alfabetización 3 horas por semana en organizaciones sin fines de lucro.

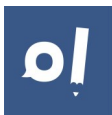
ITALIA

Grupo de discusión (IT_a_GD1)

Participante 01: Mujer que trabaja como profesora asalariada de italiano como L2. Vive en Brescia. Cualificación: certificación universitaria en lenguas extranjeras y master en enseñanza y promoción de la lengua y culturas italianas. Experiencia como profesora de italiano L2: 3 años de enseñanza de italiano para extranjeros. Actualmente se encuentra realizando clases de alfabetización L2 a adultos migrados.

Participante 02: Mujer que trabaja como profesora remunerada de italiano L2, vive en Brescia. Cualificación: Certificación de Competencia de Enseñanza del Italiano como Lengua Extranjera (DITALS) y especialización en alfabetización en la Fundación ISMU-Milan, Cooperativa Rah- Bergamo, Cooperative Orizzonti-Padua, University of Venice; Experiencia en enseñanza de italiano L2 a demandantes de asilo y refugiados desde 2015; Actualmente profesora de alfabetización italiano L2 a demandantes de asilo y refugiados.





Participant 03: Mujer empleada como profesora de italiano L2, vive en Brescia. Posee un máster en lenguas y culturas así como en comunicación internacional y CEDILS (Certificación Didáctica Italiano). Posee 12 años de experiencia enseñando italiano como L2 a niños, mujeres migradas, demandantes de asilo y hablantes nativos de chino. Actualmente realiza clases de alfabetización en italiano como L2 a niños migrados

Participant 04: Mujer empleada como profesora de italiano L2, vive en Brescia. Posee un máster en lenguas y culturas así como en comunicación internacional y CEDILS (Certificación Didáctica Italiano). Posee 6 años de experiencia enseñando italiano como L2 a jóvenes en contexto de proceso migratorio, preparación para el examen de permiso de residencia, demandantes de asilo y mujeres migradas. Actualmente profesora de italiano L2 a personas demandantes de asilo y refugiadas.

Participant 05: Female; Mujer que trabaja como profesora remunerada de italiano L2, vive en Brescia. Cualificación: Certificación de Competencia de Enseñanza del Italiano como Lengua Extranjera (DITALS) y Certificación competencial para enseñar italiano a extranjeros. Experiencia en enseñanza de italiano L2 a niños, mujeres, demandantes de asilo, refugiados y estudiantes. Actualmente profesora de alfabetización en italiano L2 a demandantes de asilo y refugiados.

Participant 06: Mujer que trabaja como coordinadora de cursos de italiano L2, vive en Brescia. Graduada en ciencias de la educación y CEDILS. Tiene 3 años de experiencia enseñando italiano para extranjeros. Actualmente coordina el programa de italiano L2 para demandantes de asilo y refugiados.

ALEMANIA

Grupo de discusión 01

Participante 01: Varón, 26 años, Licenciatura Universitaria Master en Alemán y Filosofía, vive en Unna, profesor con segundo examen estatal, trabaja en una escuela de formación profesional (WBK), enseña alemán, Filosofía, alfabetización todo el año escolar, con chicos de 10 países (África y países árabes)

Participante 02: Mujer, 52 años, título universitario segundo examen estatal como profesora de alemán y ciencias económicas, vive en Dortmund, trabaja en una escuela de formación profesional (WBK), enseña alemán, alfabetización y economía todo el año escolar, con niñas y niños de 8 países (África y países árabes). Trabaja con este grupo objetivo desde hace 17 años (en su antigua

escuela con inmigrantes de escuelas especiales). Formación especial para la alfabetización hace 4 años.

Participante 03: Mujer, 28 años, Maestría universitaria en inglés, vive en Unna, estudia como profesora, trabaja en una escuela vocacional, trabaja en una escuela vocacional (WBK) y enseña inglés y alfabetización todo el año escolar, con niñas y niños de 10 países (Países africanos y árabes)

Participante 04: Mujer, 48 años, título universitario segundo examen estatal como profesora de alemán y política, vive en Dortmund, trabaja en una escuela de formación profesional (WBK), enseña alemán y alfabetización todo el año escolar, con niñas y niños de 10 países (africanos y árabes). Trabaja con este grupo objetivo desde hace 10 años (en su antigua escuela con inmigrantes de escuelas especiales). Formación especial para la alfabetización hace 10 años.

Participante 05: Hombre, 31 años, título universitario, máster en alemán y psicología, profesor con segundo examen estatal de alemán, psicología y alfabetización, enseña las 3 materias durante todo el año en la escuela de formación profesional (WBK), alfabetización con niños y niñas de África.

Participante 06: Varón, 36 años, grado universitario Master en alemán, profesor con 2º examen estatal de alemán, enseña alfabetización a chicos de países árabes. Formación especial para la alfabetización hace 3 años.

Participante 07: Mujer, 49 años, título universitario, segundo examen estatal como profesora de alemán y ciencias económicas. Enseña todas las materias durante todo el año en la escuela de formación profesional (WBK) Alfabetización con niñas de países africanos y árabes

Participante 08: Hombre, 35 años, título universitario, segundo examen estatal como profesor de alemán y política, imparte todas las materias durante todo el año en la escuela de formación profesional (WBK), alfabetización con niños y niñas de África y países árabes





Anexo II: Tabla de análisis de necesidades

De un grupo clase

EDAD (media)	
NÚMERO DE ESTUDIANTES	
INTERESES	
NECESIDADES INMEDIATAS	
BAGAJE EDUCATIVO	
MODELO EDUCATIVO EN ORIGEN	
GÉNERO, PERSONAS A CARGO, DEPENDENCIA	
LENGUAS HABLADAS	
LENGUAS ESCRITAS	
NIVEL DE LECTOESCRITURA EN LAS LENGUAS CONOCIDAS	
ESTATUS ADMINISTRATIVOS EN PAÍS DE DESTINO	
ESTATUS SOCIAL	





Anexo III: Ficha de planificación de clase

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	
OBJETIVOS PRINCIPALES	
CONTENIDOS	
DURACIÓN	
MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS	
SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD_	
1. Contextualización. Activación de vocabulario y conocimientos previos. (Oral)	
2. Instrucciones (descripción de qué instrucciones se darán y cómo)	
3. Desarrollo de la actividad (orden y dinámicas de grupo)	
4. Tipos de corrección (directa, indirecta, colectiva, rúbrica...)	
5. Evaluación	



oralpha

EUROPEAN
PROJECT



El proyecto “METODOLOGIA ORALPHA” está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de esta guía es responsabilidad exclusiva de la Asociación para el Estudio y Promoción del Bienestar Social y el consorcio internacional establecido, y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

