

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Traducción e Interpretación*

Máster Universitario en Enseñanza de Español y su Cultura

2023/2024

Trabajo de Fin de Máster

**La enseñanza del español como lengua extranjera a las personas
migrantes africanas: una propuesta metodológica destinada a los
recursos de acogida inmediata.**

Alumna: Noelia Cabrera Monroy

Tutora: Verónica Alonso Torres

INFORME DE AUTORIZACIÓN PARA PRESENTAR EL TRABAJO DE FIN DE TÍTULO

DATOS DEL TUTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TÍTULO

PRIMER APELLIDO: Alonso	SEGUNDO APELLIDO: Torres	NOMBRE: Verónica
----------------------------	-----------------------------	---------------------

DEPARTAMENTO: Filología Hispánica, Clásica y de Estudios Árabes y Orientales	CENTRO: Facultad de Filología
---	----------------------------------

AUTORIZA:

La presentación del Trabajo de Fin de Título: La enseñanza del español como lengua extranjera a las personas migrantes africanas: una propuesta metodológica destinada a los recursos de acogida inmediata realizado por:

PRIMER APELLIDO: Cabrera	SEGUNDO APELLIDO: Monroy	NOMBRE: Noelia
-----------------------------	-----------------------------	-------------------

Las Palmas de Gran Canaria, a 12 de julio de 2024
Firma del Tutor del Trabajo

Fecha de Entrega de la Autorización y del
ejemplar del Trabajo de Fin de Título

SRA. DECANA DE LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

1. Se deberá entregar solo una copia digital del TFT (**SIN** copia en papel) en formato PDF en el campus virtual.
2. **IMPORTANTE:** No se debe enviar esta autorización por separado, para que el tutor la firme, y después insertarla en el trabajo, sino que debe enviarse a la firma del tutor ya insertada en la copia del TFT, justo entre la portada y el resto del TFT.

RESUMEN

Canarias acoge de manera temporal cada año a miles de personas africanas en los centros de emergencia habilitados. Una de las necesidades específicas de estos migrantes es el aprendizaje del español como una herramienta de interacción e inclusión social real y a corto plazo en la comunidad de acogida. No obstante, el panorama actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en este tipo de centros carece de un programa que incluya recursos y materiales didácticos adaptados a esta necesidad. Para ello, se han de investigar cuáles son los perfiles de estos alumnos y alumnas, las dificultades lingüísticas, sociales y culturales añadidas, el contexto de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los aprendientes y, en consecuencia, el método de enseñanza que mejor se adapte a esta realidad. De esta manera, se presenta una propuesta metodológica y didáctica de la enseñanza del español urgente con unos fines humanitario y enfocada a unos ámbitos concretos como son el laboral, el sanitario y el jurídico. Las situaciones de aprendizaje están diseñadas principalmente bajo el enfoque comunicativo y por tareas, orientado a la acción, e intercultural, con una perspectiva interseccional, en las que se incluye el teatro como recurso didáctico innovador en esta aula de ELE atípica. Por lo que el objetivo principal consiste en que el colectivo de personas migrantes en situación de riesgo y/o de exclusión social que reside temporalmente en los centros de acogida inmediata adquiera de forma eficaz las destrezas orales y las habilidades sociales para una comunicación satisfactoria que permita su inclusión social. Al finalizar la investigación de este trabajo, se ha proporcionado una nueva perspectiva y herramientas didácticas para este aula. Asimismo, han sido claras las reflexiones sobre la importancia de las administraciones públicas y de docentes cualificados para alcanzar los objetivos propuestos para esta propuesta metodológica y didáctica.

Palabras clave: personas migrantes, enfoque comunicativo, interculturalidad, teatro, inclusión.

ABSTRACT

The Canary Islands temporarily host thousands of African people each year in the emergency centers established for this purpose. One specific need of these migrants is the learning of Spanish as a tool for real and short-term social interaction and inclusion within the host community. However, the current landscape of teaching Spanish as a foreign language in such centers lacks a program that includes resources and didactic materials adapted to this need. Therefore, it is necessary to investigate the profiles of these students, the additional linguistic, social, and cultural difficulties, the teaching-learning context, the learners' motivation, and, consequently, the teaching method that best fits this reality. In this way, a methodological and didactic proposal for urgent Spanish teaching is presented with humanitarian aims, focusing on specific areas such as labour, health, and legal fields. The learning situations are designed mainly under a communicative and task-based approach, oriented towards action and intercultural perspectives, with an intersectional viewpoint, including theatre as an innovative didactic resource in this atypical ELE classroom. Therefore, the main objective is for the group of migrants at risk and/or social exclusion, who temporarily reside in the immediate reception centers, to effectively acquire oral skills and social abilities for satisfactory communication that allows their social inclusion. Upon concluding the research for this work, a new perspective and didactic tools for this classroom have been provided. Additionally, the reflections on the importance of public administrations and qualified teachers in achieving the proposed objectives for this methodological and didactic proposal have been clear.

Keywords: migrant people, communicative approach, interculturality, theatre, inclusion.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación	1
1.2. Objetivos de la investigación	2
1.3. Metodología de la investigación	3
1.4. Estructura del trabajo	4
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. Revisión de antecedentes: la enseñanza-aprendizaje de ELE a las personas migrantes africanas.	5
2.1.1. Principios básicos: factores internos y externos alrededor del proceso de enseñanza de ELE.	5
2.1.2. Perfil de las personas migrantes aprendientes de ELE.....	11
2.1.3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de ELE a las personas migrantes...	11
2.2. Situación geográfica y flujos migratorios en Canarias.	14
2.3. Marco competencial de las migraciones en Canarias.	15
2.4.- La situación social de las migraciones en Canarias.....	18
2.5. La acogida a las personas migrantes en Canarias.	20
2.6. Panorama actual de la enseñanza de ELE a las personas migrantes en Canarias	23
CAPÍTULO 3. UNA NUEVA PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA DE ELE PARA LAS PERSONAS MIGRANTES AFRICANAS EN CANARIAS	27
3.1. Propuesta metodológica	27
3.2. Enfoques y principios metodológicos.....	28
3.3. Especificaciones metodológicas.	30
3.3.1. Perfil de los materiales didácticos, actividades y buenas prácticas educativas.	30
3.3.2. Perfil competencial del alumnado.	33
3.3.3. Perfil competencial del equipo docente.	34
3.4. Propuesta didáctica “Desglosando Gran Canaria”.....	36
3.4.1. Contexto y destinatarios.	37
3.4.2. Objetivos de la propuesta	38
3.4.3. Destrezas y competencias.....	38
3.4.4. Contenidos.....	38
3.4.5. Materiales y recursos.....	40
3.4.6. Temporalización	40
3.4.7. Presentación de las actividades y dinámica de trabajo.....	40
3.4.8. Evaluación.....	55

3.4.9. Especificaciones de la programación	56
CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	58
ANEXOS.....	61
Anexo 1.....	61
Anexo 2.....	62
Anexo 3.....	64
Anexo 4.....	65
Anexo 5.....	66
Anexo 6.....	67
Anexo 7.....	68
Anexo 8.....	69
Anexo 9.....	72

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Las estadísticas de la Emergencia en Canarias sobre los flujos migratorios muestran su incuestionable actividad con la llegada de miles de personas. Por ejemplo, con los desgarradores datos que CEAR (2023) expone: 39.910 personas migrantes y solicitantes de asilo llegaron en el año 2023 y con su calificación como la ruta costera más mortífera y peligrosa. Sin embargo, son múltiples los motivos y circunstancias que seguirán empujando a miles de personas a migrar de esta manera. Este fenómeno, con precedentes desde el año 2006, sigue sin resolverse debido a la inexistencia de una estrategia conjunta, adecuada y efectiva por parte de las administraciones públicas autonómicas y estatales. Esto implica que la incapacidad en la gestión y acogida de estas personas migrantes, con perfiles muy vulnerables, perpetúe su situación de riesgo o exclusión social, lo que constituye una de las mayores deudas históricas de nuestra sociedad con este colectivo.

Entre las muchas barreras a las que deben hacer frente estas personas, destaca la barrera idiomática, producida por el desconocimiento del manejo y aplicación del idioma meta. Por ello, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a migrantes africanos en Canarias es un tema de gran relevancia y actualidad, y se ha identificado como uno de los mayores desafíos en la acogida. La inquietud por solventar esta problemática no solo proviene del tercer sector, sino que, actualmente, se han incorporado apocadamente entidades del sector público, como *Canarias Convive*, por parte del Gobierno de Canarias, y *Gran Canaria Convive*, con el Cabildo de Gran Canaria. Por ello, urge contar con una acogida lingüística estructurada y respaldada por políticas públicas y sociales para la elaboración de programas de enseñanza de español como respuesta a las diversas barreras sociales y culturales a las que se enfrentan al llegar. En concreto, se busca erradicar la barrera idiomática para facilitar el intercambio comunicativo con la población local y, así, promover la inclusión social de estas personas en la sociedad canaria. Por esta razón, este trabajo de investigación ha tomado como referencia la idea de que la lengua es un instrumento indispensable para la inclusión social, laboral y cultural de este colectivo.

El presente trabajo de investigación puede motivar futuras vías de investigación centradas en la incorporación de la perspectiva interseccional e intercultural en los diseños curriculares de la enseñanza de español como LE o L2 al colectivo en cuestión.

Por otro lado, invita a la reflexión sobre un aprendizaje significativo del español motivado por los principios de inclusión y justicia social y derechos humanos. En este sentido, existe una motivación personal para justificar el presente trabajo, derivada de la propia experiencia profesional y personal como Integradora Social y Auxiliar Educativo en el tercer sector con este colectivo, así como voluntaria y “profesora de español” en los diferentes Centros de Emergencia y de Acogida Inmediata de la isla de Gran Canaria. El contacto directo con la realidad de las personas migrantes despertó en mí una conciencia crítica sobre la insuficiente acogida lingüística, que repercute directamente en sus procesos de inclusión social, además de la inherente vulneración de derechos humanos que les afecta. Por esta razón, el grupo meta del diseño curricular está centrado en el colectivo de personas adultas migrantes africanas que residen en Canarias en los recursos de emergencia y acogida inmediata.

En lo que respecta al ámbito profesional, este trabajo de investigación se sitúa en el contexto de los programas de ELE de acogida inmediata y políticas educativas para personas migrantes. Se analiza el papel legal de las instituciones educativas públicas y el del tercer sector en la enseñanza del español y se evalúan los recursos disponibles y las mejores prácticas. De este modo, se pretende dar tanto un aporte teórico como una guía práctica para profesionales de ELE e integración social de las personas migrantes, lo que demuestra la importancia de la adaptación sociolingüística, especialmente dada la escasez de estudios y metodologías específicas en estos contextos.

Finalmente, el marco conceptual y teórico se fundamentará en la importancia de los aspectos sociales, personales, geográficos y demográficos que contextualizan el entorno, y, por tanto, influyen directamente en sus procesos de inclusión en la sociedad de acogida. Este trabajo de investigación se centrará específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma durante las primeras etapas en la nueva comunidad, es decir, en todo aquello que respecta a la acogida lingüística como un factor crucial en la adaptación e inclusión en la sociedad canaria.

1.2. Objetivos de la investigación

De acuerdo con los antecedentes descritos se plantea el objetivo general

- Aportar una nueva visión y recursos didácticos comunicativos al panorama actual de la enseñanza del español como lengua extranjera para las personas adultas migrantes africanas en los recursos de acogida inmediata.

A su vez, se describen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las barreras lingüísticas y culturales a las que han de enfrentarse.
- Analizar las necesidades específicas de aprendizaje.
- Evaluar los recursos disponibles en los centros de acogida para la enseñanza del español.
- Crear materiales didácticos adaptados a las necesidades lingüísticas y culturales urgentes, de acuerdo con la diversidad de contextos y niveles de competencia lingüística.

1.3. Metodología de la investigación

Este trabajo se ha realizado de acuerdo a una metodología de investigación en la acción, la cual se ha basado en el análisis de la bibliografía más relevante sobre la enseñanza de español a personas migrantes, la competencia comunicativa e intercultural, el diseño curricular, la perspectiva interseccional e intercultural en los programas educativos y de enseñanza de idiomas, y, por último, en los procesos de inclusión social de este colectivo en la sociedad española, con especial atención a la sociedad canaria.

Para ello, en referencia al campo del español como segundo idioma (en adelante ESL), se han consultado obras como el *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* (INTEF), el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). A través de bases de datos e instrumentos de recogida de información oficial como *Google Académico*, el portal de investigación *accedaCRIS*, *Dialnet*, el *Centro Virtual Cervantes*, la bibliografía aportada en las asignaturas del Máster y otras revistas digitales como *marcoELE*, *Lengua y Migración* o *Carabela*, se ha contrastado la información con las publicaciones en el campo de ESL para el colectivo de personas migrantes, de autores especializados como Pilar García, Crescen García Mateos, Isabel García Parejo, Maite Hernández o Félix Villalba entre otros. En este rastreo se ha encontrado una multitud de obras y artículos de investigación e interesantes conclusiones sobre la inclusión de la perspectiva intercultural en esta área, sin embargo, ninguna ha tratado explícitamente la perspectiva interseccional e intercultural en la enseñanza del español como LE o L2 para personas migrantes en el contexto de los centros de Emergencia en Canarias.

A su vez, para conocer el panorama actual de la realidad social del grupo meta con valor cuantitativo se han consultado los datos y las estadísticas relacionados con la

inmigración en España y en Canarias y su integración social, proporcionados por el Instituto Canario de Estadística (INSTAC) y el Observatorio Permanente de Inmigración, y más específicamente el *Observatorio* de la Inmigración de Tenerife (OBITen). Por otro lado, han sido una fuente relevante de referencia los informes, manuales metodológicos o actas de congresos realizados por entidades sociales del tercer sector especializadas en migraciones como son Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), *Asociación Católica Española de Inmigrantes* (ACCEM), Cruz Roja y Caminando Fronteras y los principios y leyes de migraciones. Asimismo, se han recopilado y analizado programas para la enseñanza de español a personas migrantes y de integración social, impartidos por estas asociaciones y fundaciones sociales.

La segunda parte de la investigación se ha basado en una convergencia de resultados obtenidos a través de tres procedencias diferentes: los profesionales en contacto directo con el colectivo meta; un trabajo de campo que ha consistido en la asistencia a diferentes cursos formativos, charlas informativas y mesas de grupos de trabajo de participación ciudadana; y las propias conclusiones como observadora en experiencias profesionales. En último lugar, la concepción del diseño curricular se ha creado en función de la información extraída del estudio bibliográfico, como el del Instituto Cervantes, y los resultados obtenidos a través del trabajo de campo realizado con la propia experiencia profesional y la de otros profesionales de este mismo ámbito.

1.4. Estructura del trabajo

El trabajo se estructurará en torno a un proceso de investigación y un diseño curricular. En primer lugar, el marco teórico delinearé la situación de las mujeres inmigrantes en riesgo de exclusión social y las características de la enseñanza de español a inmigrantes. Posteriormente, se enfocará en el rol que desempeñan las competencias comunicativa e intercultural en su proceso de integración. A continuación, se examinará la inclusión de la perspectiva de género en las intervenciones didácticas y en los currículos de L2. El siguiente apartado presentará las entrevistas, cuestionarios y las conclusiones derivadas. Finalmente, se desarrollará el diseño curricular y las propuestas didácticas. Los últimos epígrafes estarán dedicados a la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Revisión de antecedentes: la enseñanza-aprendizaje de ELE a las personas migrantes africanas.

La enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras a personas inmigrantes y refugiadas en el ámbito de la lingüística aplicada es uno de los campos de estudio que ha cobrado más importancia en la última década. Así pues, desde un punto de vista sociolingüístico, urge la necesidad de enseñar y aprender una nueva lengua desde un modelo educativo inclusivo, que favorezca la interculturalidad, debido al contacto, no solo de lenguas sino de diversas culturas (Pastor, 2004). Además, es imprescindible potenciar tanto el dominio lingüístico como el dominio comunicativo para que exista una inclusión correcta en la sociedad de acogida.

El contexto que rodea al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje está representado por una realidad actual muy compleja. Por ello, es necesario hacer un análisis exhaustivo de todo lo que les circunda. En este sentido, tal y como se resume en la **tabla 1**, la implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta nueva lengua y que este tenga lugar de un modo u otro, viene determinado por una serie de factores de carácter interno, o individuales, y externos, (Sidro, s.f).

FACTORES INTERNOS	Socioculturales	Salud física	Salud mental	Componente afectivo
	Edad, cultura, lengua (L1), distancia social con el grupo, religión y etnia. Bagaje académico y distancia sociocultural con el grupo.	Atención sanitaria	Síndrome migratorio, duelo migratorio. Motivación y expectativas	Filtro afectivo
FACTORES EXTERNOS	Accesibilidad	Asistencia	Barreras y discurso de odio	Recursos y programas
	Educación, sociedad y laboral	Sanitaria y jurídica	Medios de comunicación, redes sociales	Oferta, organización y recursos, docentes,

Tabla 1. Factores internos y factores externos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o L2 de las personas migrantes en la sociedad de acogida donde viven, ya sea durante un periodo corto, medio, largo o indefinidamente. Elaboración adaptada de García (2004) y Toledo (2016).

2.1.1. Principios básicos: factores internos y externos alrededor del proceso de enseñanza de ELE.

Con factores internos se hace referencia a todos los aspectos de carácter individual y personal. Para poder interpretarlos se han agrupado en socioculturales, salud física, salud mental y componente afectivo. En referencia a los factores socioculturales, el colectivo de personas migrantes conforma un sector de la población representado por

diferentes comunidades culturales, lingüísticas (L1), sociales y religiosa que convierten a la sociedad española en una sociedad enriquecida gracias a la interculturalidad y el multilingüismo. Como es lógico, este enorme mosaico de características tan heterogéneas se tendrá en cuenta tanto en el ámbito sanitario, laboral y educativo o de formación, como en la enseñanza del idioma meta (García, 2003a). La biografía lingüística de estas personas suele estar representada por lenguas bastante alejadas al español, desde las que se hablan en el norte de África, como el árabe estándar, el dariya o el tamazigt, hasta lenguas del África subsahariana, como el wolof, mandinga, peul, etc. (Villalba *et al.*,2010).

En cuanto al rango de edad, la mayoría de las personas migrantes asentadas en nuestro país suelen ser hombres jóvenes de 25 a 44 años, procedentes del Magreb y del África subsahariana. No obstante, en los últimos años se ha visto incrementada la llegada de mujeres jóvenes, embarazadas o solas, lo que exige la incorporación de la perspectiva de género. Como puntualiza Francesc Carbonell (1995:8): “generalmente, no emigran las personas de mayor edad, las enfermas o las débiles, sino las más preparadas de sus comunidades”. Por último, y para eliminar estereotipos, cabría destacar la formación y bagaje académico de estas personas. Según los datos anunciados en la Encuesta de Población Activa 2006, solo el 11% de los inmigrantes no comunitarios es analfabeto, y solo la población africana representa un 22% del total, lo que invita a reflexionar, pues se demuestra que son más las alfabetizadas que las que no (Luque, 2015).

Según el Real Decreto-ley 7/2018 del 27 de julio, las personas extranjeras no registradas ni autorizadas como residentes en España tienen derecho a la protección de la salud y a la atención sanitaria en igualdad de condiciones que los ciudadanos españoles (Canarias Convive, 2024). Además, los migrantes y solicitantes de protección internacional tienen derecho a recibir atención médica integral según el régimen internacional de derechos humanos. Los Estados deben respetar este derecho, asegurando el acceso a servicios médicos preventivos, curativos y paliativos para reclusos, detenidos, minorías, solicitantes de asilo e inmigrantes en situación irregular (Rodríguez, 2022; Servicio Canario de Salud, 2022).

La migración supone afrontar un conjunto de cambios interrelacionados que incluyen al menos siete duelos: la familia y amigos, la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social, el contacto con el grupo étnico y los riesgos para la integridad física. Esto puede afectarles psicológicamente y llevar a las personas que la experimentan a la

abrumación, a la inseguridad y a las actitudes regresivas. Para referir el papel que juega la salud mental, autores como Achotegui (2009) acuñan el concepto de Síndrome de Ulises, o síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, como uno de los factores que afectan a la capacidad de adaptación de estas personas en la sociedad de acogida.

Concretamente, describe la migración como un factor de riesgo en salud mental en determinadas situaciones, cuando ya existe una vulnerabilidad, un nivel de estresores muy alto o ambas en el país de acogida, y no como una causa en sí misma de trastorno mental. De esta forma, las difíciles condiciones que caracterizan el panorama actual de las migraciones hacen que los países de acogida se presenten como un lugar muy hostil, enquistados y repletos de estresores, que abordan las migraciones con poca atención a los sentimientos y vivencias, y desde una perspectiva deshumanizante, lo que potencia este estado psicológico. De acuerdo con Achotegui (2009), y con Pastor (2004:5), esto puede generar un distanciamiento social hacia la nueva sociedad, por tanto, se puede establecer un distancia psicológica hacia la lengua de acogida. Este hecho se traducirá en una ralentización del proceso de aprendizaje con todo lo que esto conlleva, entre ellas, una motivación y actitud negativa (Schumann, 1976).

Estrechamente relacionado con esta dimensión psicológica y emocional, aparece otro de los factores más determinantes en el proceso de aprendizaje y su garantía: el componente afectivo (Cheng-Li, 2019; García, 2021). Este componente hace referencia a cómo el procesamiento cognitivo puede verse afectado por las emociones (Pizarro *et al.*, 2010). Stephen Krashen describe esta idea en una de sus cinco hipótesis, la del filtro afectivo o “bloqueo mental”, como lo que les imposibilita a ser totalmente competentes en la nueva lengua. Con esta hipótesis afirma que el estado emocional y las actitudes de los alumnos pueden actuar como un filtro que impide (si el filtro es alto provoca emociones como la ansiedad, el nerviosismo, la baja autoconfianza y motivación) o permite (si el filtro es bajo da lugar a emociones agradables como una mayor motivación, autoconfianza y autoestima) la entrada de información necesaria para la adquisición y posterior, asimilación del lenguaje (Conteras, 2012; Martínez *et al.*, 2020).

De esta manera, uno de los aspectos de relieve en el proceso de aprendizaje y en el éxito por alcanzar nuevos retos de progreso, es la motivación. Así, según Gardner la motivación viene dada principalmente por el esfuerzo, el deseo y la satisfacción durante toda la actividad. Tanto Gardner como Krashen diferencian la motivación instrumental y la integradora, esta última producida por los intereses de integrarse social y

laboralmente, por lo que se evidencia que el conocimiento de la lengua del nuevo país repercutirá en las posibilidades de progreso (Luque, 2015; Pizarro *et al.*, 2010). Dicho esto, son muchos los autores que coinciden en que, para potenciar el factor afectivo, y en consecuencia el motivacional, el papel del docente es clave. Por ello, se ha establecido como factor externo un punto específico para la acción del docente.

Por último, y de acuerdo con los parámetros planteados por Shuman (1976) sobre la distancia sociocultural con el grupo, se podría afirmar que a “menor distancia social, más facilidad para el aprendizaje”. Estos volvían a ser la relación entre los grupos de hablantes de la lengua meta, la adaptación cultural en la sociedad de acogida, la situación de aislamiento, las necesidades comunicativas reales, los efectos de los estereotipos y la permanencia en el país de acogida (Pastor, 2004; Toledo, 2016). Aunque Schuman pone el foco mayoritariamente en las personas migrantes, esta distancia sociocultural dependerá en mayor medida de la responsabilidad y la conciencia de la sociedad meta.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, también influyen otros factores relacionados con el contexto, el sistema que rige la sociedad de acogida y los relacionados con las entidades que imparten dicha enseñanza. Al hablar de accesibilidad y participación en la ciudadanía, se hace referencia a la atención de necesidades básicas individuales y sociales como salud, vivienda, asesoramiento jurídico y laboral y la enseñanza del español. Esto último, se incluye como un servicio más, ya que, de nuevo, se considera determinante para su inclusión. Por ello, en este trabajo se defiende que la acogida digna venga respaldada por un conjunto de normativas estatales y autonómicas «desde un enfoque interseccional y de perspectiva de género», en las que se incluyan derechos básicos como: la acogida lingüística y educativa, la asistencia sanitaria y jurídica (López, 2008; Porras *et al.*, 2022 ; Villalba *et al.*, 2010).

Además, habrá que sumarle una de las mayores preocupaciones de las personas migrantes: la situación administrativa en España. La regularización de la situación administrativa, de acuerdo con la ley de extranjería, supone un camino lleno de burocracia compleja y de muchas gestiones connotadas de discriminación que las llevan a callejones sin salida, lo que desencadena situaciones económicas precarias, de mayor vulnerabilidad y de desprotección total (Porras *et al.*, 2022). Así bien, será lógico incluir en los programas de enseñanza de español contenidos relacionados con el ámbito jurídico.

Por otro lado, la educación, durante todas las etapas de la vida es la clave para el progreso en la sociedad. No obstante, no siempre está al alcance de todas, por lo que deja de ser un derecho para ser un privilegio. Desde mediados del siglo XX en España se ha buscado erradicar el alfabetismo funcional de la población adulta, junto con la aparición ya en los años ochenta de la Ley General de Educación que consolidó el concepto “Educación Permanente de Adultos” (EPA). Este derecho a la educación queda expresamente descrito en el artículo 27 de la Constitución de 1978, que se extiende a toda la ciudadanía (autóctonos y extranjeros) con el objetivo básico de conseguir un desarrollo integral y fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Termina de culminar en el año 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE: Título Tercero), considerada como la primera ley en España que legisla sobre la Educación de Adultos. En ella se recogen dos aspectos fundamentales que son “ayudar a las personas a adquirir los instrumentos de supervivencia física, psicológica y social” y “desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica”. Seguidamente, con la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su artículo 2 ter, de Integración de los inmigrantes se recoge lo siguiente:

desarrollarán medidas específicas para favorecer la incorporación al sistema educativo, garantizando en todo caso la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales, y el acceso al empleo como factores esenciales de integración.

Aquí, se haría referencia a la enseñanza del español al colectivo de personas migrantes, independientemente de su situación administrativa, ya que se evidencia que el conocimiento de la lengua del nuevo país repercutirá en las posibilidades de progreso (Luque, 2015). Por tanto, la educación en todas sus fases desde alfabetización hasta una formación más especializada es un requisito indispensable que se ha de incluir en cualquier estrategia política de equidad y de inclusión social. En definitiva, este marco legal avala los derechos lingüísticos y la inclusión de las personas adultas migrantes en el sistema educativo. No obstante, debido a su situación económica y a la escasa respuesta política estructurada en materia de acogida lingüística y educación, esta realidad pasa inadvertida y supone contar con escasos recursos sociales y educativos para esta acción (García, 2003b; García, 2004; López, 2008; Martínez *et al.*, 2020;).

Otro de los factores externos que inciden en esta cuestión son las barreras sociales y las narrativas de odio, motivadas por razones étnicas y culturales y basadas en estereotipos peyorativos y negativos. Además, como bien se ocupa Miguel Ángel Cabellos, los discursos de odio contra los inmigrantes en medios de comunicación y redes sociales (Porrás, 2002), que van en contra de la aceptación, inclusión o de la interculturalidad, son otro de los retos que hay erradicar de las sociedades (Etxeberría *et al.*, 2010). Y es que, la amplia mayoría de las personas consideradas no ciudadanas sufren alguna discriminación. La población migrante que procede de fuera de la Unión Europea es la que corre un mayor riesgo de pobreza y exclusión social (56%), cifras significativamente más altas que la de la población española (23,1%),(Porrás *et al.*, 2022).

Por último, de acuerdo con García (2022) otro de los factores externos son los relacionados con entidades que ofrecen cursos de “español para inmigrantes” y sus programas de enseñanza. Entre ellos destacan la escasez de recursos tanto económicos como de infraestructuras, así como la oferta que no solo incluya cursos de idiomas si no también que fomente la formación permanente en personas adulta recogidas desde la LOGSE hasta la actual LOMLOE y la orientación y/o asesoramiento jurídico. También, influyen la organización del centro, los horarios adaptados y flexibles a jornadas laborales y la gratuidad o cuotas reducidas de los cursos. Por último, son relevantes la programación didáctica del curso, la planificación y la metodología adaptada al perfil heterogéneo, a potenciar la motivación y a responder las expectativas, y los materiales y actividades llevadas al aula que han de ser auténticos, múltiples y variados además de la actitud del docente (García, 2004).

En la acción, los docentes han de tener en cuenta las circunstancias y características personales planteadas anteriormente. En este sentido, el docente ha de realizar un análisis de necesidades previo con el fin de conocer la realidad psicolingüística, sociolingüística y pedagógica de estos alumnos y actuar como un mediador o facilitador de conocimiento y regulador de emociones (Pastor, 2004; Pizarro *et al.*, 2010). También, el docente ha de tener cualidades específicas como evitar caer en la visión paternalista, tomar conciencia de la diferencia y propiciar un acercamiento, no solo lingüístico con el idioma, si no cultural, y en consecuencia adoptar el rol de mediador intercultural entre los alumnos y el idioma y la cultura que imparte. En definitiva, concienciarse de que estará ante una enseñanza de idiomas con un planteamiento totalmente diferente al de la enseñanza formal (Luque, 2015; Sidro, s.f).

En definitiva, todo esto, hace coincidir en que, para desarrollar las habilidades para un satisfactorio aprendizaje de una segunda lengua, se han contar tanto con factores externos como internos (Pizarro *et al.*, 2010).

2.1.2. Perfil de las personas migrantes aprendientes de ELE.

Finalmente, es pertinente concluir con la idea de que las personas migrantes como aprendientes no se ajustan a los patrones estándares establecidos en un aula de enseñanza de idiomas como extranjera. Ellas forman parte de un colectivo discriminado en algún aspecto de su vida diaria, por lo que son potencialmente personas que se encuentran en riesgo o exclusión social (Sidro, s.f).

Además, constituyen un grupo muy heterogéneo en términos de lenguas, culturas y experiencias de vida, por lo que esta aula se enmarca dentro de una enorme diversidad y riqueza. No obstante, esta situación puede generar conflictos derivados de los choques culturales y de la barrera lingüística. Asimismo, contarán con múltiples puntos académicos de partida, diferentes ritmos de aprendizajes y un desconocimiento del código lingüístico y cultural de la sociedad de acogida (Luque, 2015; Sidro, s.f). Y, por último, la dimensión emocional (cognitiva-afectiva) y psicológica, si bien suele pasar desapercibida y limitarse a información e intervenciones incompletas o generalizadas, pero tiene un enorme peso en el proceso de aprendizaje del idioma. Por ello, es necesario hacer un análisis de la realidad interseccional para la creación de programaciones y propuestas didáctica (García, 2008), y metodológicas centradas en los aprendientes (García, 2003a)

2.1.3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje de ELE a las personas migrantes.

La enseñanza del español a personas migrantes se imparte en múltiples situaciones y contextos, sin embargo, sigue contemplándose fuera de los planes educativos estatales, es decir de la educación formal y reglada. Por ello, en este apartado se enunciarán aquellas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje más significativas que se han empleado para la enseñanza del español a migrantes adultos fuera del sistema educativo. Para comprender la evolución de esta materia es necesario contextualizar que la didáctica del español para personas migrantes se rige por dos ideas: la deficiencia y la precarización de dicha atención, así como su lejana aceptación dentro de la enseñanza general de idiomas, ya que se asume desde la perspectiva de la compensación educativa (Villalba *et al.*, 2010).

Desde la década de los ochenta, con las diásporas provenientes del norte de África, las metodologías utilizadas para la enseñanza de esta lengua se fundamentaban en actuaciones de urgencia, sin planificación, obsoletas y precarias. No es hasta 2004 cuando se redacta el primer documento oficial de actuación programada y centrada en la enseñanza de lenguas a inmigrantes, el Manifiesto de Santander. Este hecho sirvió como punto de inflexión en este campo, pues aparecieron múltiples versiones de metodologías y estrategias pedagógicas que se han ido corrigiendo y mejorando hasta la actualidad (García, 2008) Esto supuso dejar atrás el enfoque tradicional o enfoque auditivo-oral, es decir el conductismo, la repetición de modelos gramaticales y limitarse a la competencia lingüística, para pasar a enfoques como el comunicativo, más didácticos y focalizados en el desarrollo de la competencia comunicativa (Villalba *et al.*, 2000:11)

Muchos son los profesionales que coinciden en que una de las características propias del aprendizaje adulto es la resistencia ante estrategias diferentes a las tradicionales. Así bien, Luque (2015) y García (2003a) coinciden en que

el primer paso clave en la realización de programas y planificación de propuestas adecuadas es el de hacer un análisis de la realidad personal (intereses y necesidades) y comunicativa del alumnado para implicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa, favorecer la motivación y satisfacción y así reducir el riesgo de abandono. Además, es lógico que, por los factores externos e internos mencionados anteriormente, este aprendizaje requiere de otros métodos, recursos o procedimientos diferentes a los que se emplean en la enseñanza de EL/E en general.

Otra de las necesidades educativas específicas que existen en esta aula son los estudiantes ágrafos con los que serán necesarias reflexiones metalingüísticas después de haber realizado un trabajo previo de aspectos fonéticos. Este hecho, unido a los estereotipos comunes relacionados con las personas migrantes y esta enseñanza, se traduce en que los manuales de español como lengua extranjera no son del todo apropiados, por lo que se necesitan con urgencia metodologías y materiales específicos aplicados a la acción con este alumnado (Villalba *et al.*, 2019).

Según García (2003a) la creación del syllabus y la duración de los programas tan cortos e intensivos como sea posible, son dos aspectos que se deben tener en cuenta. También, las estrategias más usadas para transcribir a la L1 son las memorísticas-visuales y las analogías. Por ello, se han de contemplar necesariamente actividades variadas, principalmente imágenes y recursos audiovisuales para facilitar la interpretación, la comprensión, la reproducción y, finalmente, la memorización. Por último, han de integrarse las cuatro destrezas, a partir del aprendizaje significativo, es decir con aquellos

conocimientos previos que ya poseen en la lengua oral y utilizarse métodos comunicativos basados en frases funcionales y con un sentido completo (sustantivos, adjetivos, verbos y demás elementos gramaticales).

Autores como Villalba (2000) y (2010), añaden que

las metodologías deben contemplar la comunicación inmediata, por lo que la ejercitación debe ser fundamental ya que sirve, para reflexionar y para fijar contenidos productivos, como son los elementos pragmáticos presentes en todas las interacciones diarias. Por tanto, se basarán en situaciones y temas reales, tratando inicialmente las necesidades comunicativas básicas de subsistencia y relacionadas con el ámbito sanitario, jurídico, social, laboral y familiar.

Otro de los puntos significativos, es en el que incide Sidro (s.f), quien a todo esto, incide en la atención de la diversidad cultural de estas aulas, como, por ejemplo, no presentar actividades que puedan resultar excluyentes. También, expone que, gracias a toda una serie de materiales específicos destinados al colectivo de personas migrantes, muchos elaborados en organizaciones no gubernamentales u otros por centros públicos o entidades privadas, aparece una nueva posibilidad de acercar la realidad a estas personas, lo que para el inmigrante se traducirá en practicar lo que será su herramienta inmediata de comunicación con el medio exterior. En definitiva, hacer uso de la lengua como una herramienta para desenvolverse en sus vidas cotidianas (Sidro s.f.).

Otra de las metodologías es la descrita por García (2008) para la EOI de Córdoba, que consiste en utilizar el enfoque comunicativo y un método educativo basado en la enseñanza del español con fines específicos, en este caso concreto, el mundo laboral. Así, el aula sirve como escenario donde entrenar a los aprendientes ante situaciones comunicativas reales. Hecho que hará que el alumnado se mantenga motivado durante todo el proceso de aprendizaje. También, se combina con la realización de ejercicios sobre las reglas gramaticales básicas de manera inductiva y es el alumnado quién expone los contenidos y los objetivos, y la evaluación viene dada por el uso efectivo de la lengua en su relación con los demás (García, 2008).

Por último, García (2022) analiza las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados por instituciones no regladas, como son CEAR, ACCEM, Cáritas y Cruz Roja. Todas ellas, imparten la enseñanza del español en diferentes proyectos en los que prevalece el enfoque comunicativo, aunque con adaptaciones específicas. Cabría destacar como la asociación La Merced Migraciones, es una de las pioneras en incluir en sus contenidos el constructivismo para la alfabetización;

mientras que Cáritas Alcalá adopta una metodología basada en centros de interés. Esto evidencia que, aunque el enfoque comunicativo es el más recurrente y no el único válido (García, 2022).

2.2. Situación geográfica y flujos migratorios en Canarias.

Las islas Canarias, el archipiélago canario o simplemente Canarias se conforman por ocho islas pobladas situadas en el océano Atlántico, frente a la costa noroeste de África. Apenas 100 kilómetros separan la costa de Tuineje, Fuerteventura, de la ciudad de Tarfaya, Sáhara, ubicada en la costa occidental africana. Dada esta proximidad geográfica, las islas Canarias se convierten en el punto de acceso más cercano, pero también en el más mortífero, para miles de personas que intentan ingresar de forma irregular a Europa por vía marítima. Estas islas son el tránsito africano que sirven como un vínculo o puente directo hacia el continente europeo.

La migración irregular que llega a España por vía marítima representa aproximadamente un 2% de los flujos migratorios totales. Esta vía de acceso se ha clasificado en cuatro rutas diferentes: la Ruta Canaria (**Imagen 1**); la Ruta de Alborán (localizada en el mar de Alborán que va desde las costas rifeñas hasta la Andalucía oriental), la Ruta Argelina (al este del Mar de Alborán que va desde la costa argelina hasta la costa almeriense, las Islas Baleares y la costa valenciana) y la Ruta del Estrecho (que va desde la zona del estrecho ampliándose al área atlántica de Moulay Bouselham hasta toda la costa andaluza que baña la zona del estrecho, Tarifa, Cádiz, etc...) (CEAR-Canarias, 2022).

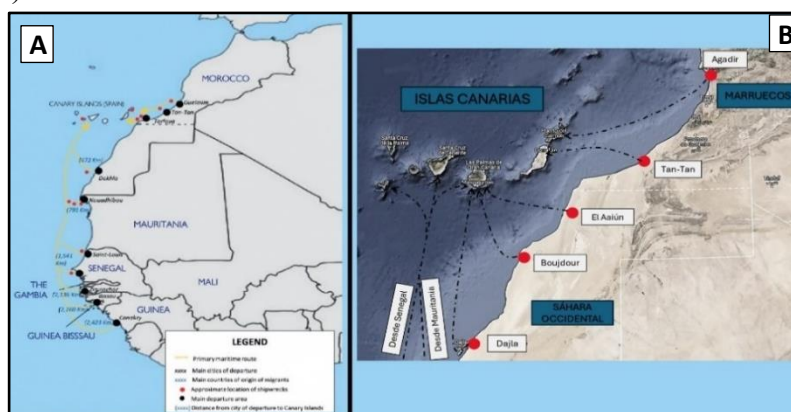


Imagen 1. Principales rutas migratorias en el Atlántico, desde las costas de África Occidental hasta las Islas Canarias con diferentes vías de llegadas. a) Mapa en el que se representan los puntos de salida más importantes de toda la costa africana incluyendo países que van desde Guinea Bissau, Senegal, Gambia, Mauritania, Sáhara Occidental y Marruecos (Recuperada de OIM 2020). b) Mapa modificado en el que se representan los principales puntos de salida de Marruecos y Sáhara Occidental, así como las rutas marítimas más representativas de otros países claves como son Mauritania y Senegal (Modificada de CEAR 2023)

Canarias es la frontera sur en España que se ha descrito como el mayor lugar de tránsito europeo rumbo al territorio continental desde 2006. Esta vía ha ido evolucionando a lo largo de los años, incorporando distintas rutas de llegada, lo que trae consigo un colectivo heterogéneo de personas, historias y orígenes diferentes que hacen más complejo su análisis. La ruta migratoria canaria se intensifica en función de los conflictos y estrategias de las políticas migratorias, así como a causa del emergente impacto del cambio climático. Sin embargo, según Caminando Fronteras (2020) y el Informe de CEAR (2023), entre otras fuentes, desde que llegó la primera patera en agosto del año 1994 se mantiene activa por periodos intermitentes.

Son múltiples las causas por las que estas personas se ven forzadas a migrar en estas condiciones, aunque Cruz Roja Española expone que son especialmente recurrentes las tres siguientes: los conflictos armados y la persecución política; el hostigamiento por cuestiones religiosas, de género, de procedencia étnica, de orientación sexual o culturales; y la huida de graves situaciones de índole socioeconómica. En cualquier caso, no es una opción acertada generalizar las causas, ya que se estaría optando por la homogenización con una consecuente deshumanización de las personas y la eliminación del carácter único de sus historias y experiencias de vida.

2.3. Marco competencial de las migraciones en Canarias.

Los flujos de personas emigradas que llegan a Canarias están regulados por un marco competencial (**Gráfico 1**) que se rige por la vigente ley de extranjería, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley 8/2000, de 22 de diciembre.

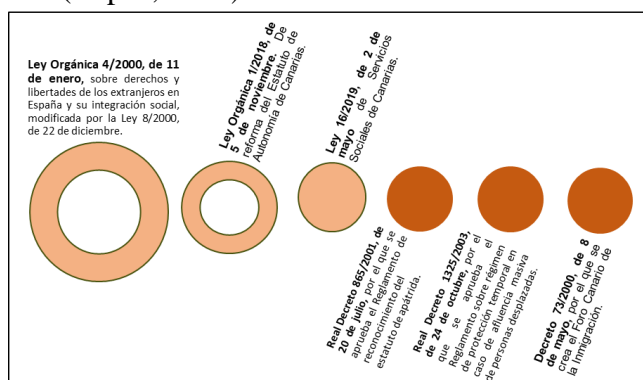


Gráfico 1. Gráfico de elaboración propia en el que se muestra el marco competencial de las migraciones en Canarias. Información recuperada de Canarias Convive (2024); López (2008) y Rodríguez (2022).

Así bien, la estrategia para la intervención en la gestión de las migraciones y el desarrollo de la convivencia intercultural en las islas pasa a ser competencia del Gobierno

de Canarias, se recoge en la Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias, en su artículo 144. Además, en el Artículo 3. Lejanía, insularidad y ultraperiferia, queda explícitamente recogido que se podrán adaptar las políticas en materia de inmigración y cooperación al desarrollo de países vecinos debido a estas circunstancias y a las cambiantes las necesidades. En otras palabras, ante un flujo migratorio masivo en las islas Canarias, la respuesta depende primariamente de la intervención del gobierno central, y a modo subsidiario del gobierno autonómico y de actores del tercer sector (Rodríguez, 2022). El artículo 149.1.2 CE señala que el Estado tiene competencia exclusiva en materia de extranjería de modo que la regulación sectorial realizada por las Comunidades Autónomas en ejercicio de sus competencias deberá respetar el estatuto jurídico diseñado por la normativa estatal.

En este sentido, se plantea tras 25 años desde la llegada de la primera embarcación irregular, un avance de lo que será el primer Plan Canario de Inmigración y Convivencia Intercultural, en consideración con la dimensión y relevancia de las movilidades migratorias, sus implicaciones y la distribución organizativa actual de esta a nivel autonómico. Este documento, motivado por la iniciativa Canarias Convive, resalta la importancia de tratar los ámbitos de intervención y gestión en tres grandes bloques según se atiende a los derechos individuales de las personas, donde se incluye la educación, lo referente a lo colectivo y, por último, el espacio en las fronteras. En cuanto a la formación del idioma y alfabetización, cabría esperar que se incluyera en el ámbito de educación, sin embargo, no se especifica ninguna acción concreta (Canarias Convive, 2024)

De este hecho, surge la necesidad de destacar como Canarias no cuenta con una acogida lingüística propiamente dicha, estructurada y definida con leyes y políticas que la dignifiquen. No obstante, se han descrito diferentes puntos de enseñanza del español en Canarias en leyes que recogen este derecho como es la Ley 13/2003, de 4 de abril, de Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de Canarias (BOC 79, de 25.4.2003):

Artículo 9.- De la igualdad. 2. Se priorizarán programas que faciliten la integración de inmigrantes, en especial en lo referente al aprendizaje de la lengua castellana y el conocimiento de los elementos básicos de nuestra cultura.

Artículo 12.- De las personas adultas. 2. Para las administraciones públicas serán prioritarias las acciones dirigidas a:

c) Las personas o colectivos necesitados de una formación o recualificación en las nuevas tecnologías e idiomas.

d) Las personas adultas o colectivos con dificultades de acceso a las actividades educativas y formativas, con necesidades educativas especiales, en situación de riesgo, exclusión o marginación, así como los inmigrantes y minorías culturales, con la finalidad de facilitar su promoción o inserción personal, laboral o social.

Asimismo, es fundamental mencionar el papel del Programa de Atención Humanitaria instaurado con efecto desde la Resolución del 29 de septiembre de 2023, de la Dirección General de Atención Humanitaria e Inclusión Social de la Inmigración. El Programa de Atención Humanitaria está dirigido al colectivo diana de todas las personas migrantes en situación de vulnerabilidad debido al deterioro físico o psíquico, a la carencia de apoyos sociales y de recursos para atender sus necesidades y las de su familia, y por haber llegado a nuestro país de manera irregular, bien sea a través de las costas españolas o por el acceso terrestre de Ceuta y Melilla.

Este programa está financiado por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, a través de la Dirección General de Atención Humanitaria y del Sistema de Acogida de Protección Internacional. Uno de los servicios del Programa de Atención Humanitaria es el Servicio de acogida, en el que se incluye, como otras atenciones básicas, la formación en idioma y alfabetización, ámbito que compete las líneas de estudio de este trabajo. Por último, para concretar en lo que respecta a la acogida de personas migrantes en todo el archipiélago, cabría destacar el *Plan Canarias* del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, destinado a dos objetivos principales de en sus inicios el de habilitar plazas de emergencia, en el corto plazo, y posteriormente, disponer de soluciones estables, en el medio y largo plazo, todo gestionado por organizaciones del tercer sector (Godenau *et al.*, 2022), muy caracterizado por la política migratoria española de contención tras la pandemia (Buraschi *et al.*, 2023 ; CEAR-Canarias, 2022). Esta solución adoptada para la acogida de emergencia es un ejemplo de improvisación, a la situación ya insostenible, por parte de las políticas migratorias en Canarias (Amnistía Internacional, 2021).

Por último, a nivel local, en Canarias se evidencia una falta de coordinación entre las diferentes administraciones públicas y carencias en materia de políticas públicas migratorias. En particular, las políticas destinadas a promover la integración social de la población migrante y a fomentar valores interculturales entre la población local. Además, se observa una ausencia de diagnósticos y estudios previos a la formulación de dichas políticas (Cabrera *et al.*, 2019) .

2.4.- La situación social de las migraciones en Canarias

La ruta Atlántica Canaria ha sido protagonista de hitos históricos en los flujos migratorios desde el año 2020, debido a la enorme afluencia de personas llegadas por vía marítima de manera irregular. Concretamente, esta manifestación registró la llegada de 39.910 personas a Canarias en el año 2023, lo que supone un incremento del 154,5 % con respecto al año 2022 y representa aproximadamente el 72 % del conjunto de llegadas por esta vía al país (Canarias Convive, s.f.; Ministerio del Interior, 2023).

Sin embargo, la representación de la población de origen africano que se asienta en Canarias sigue siendo minúscula, (**Tabla 2**). Este hecho confirma que solo una pequeña proporción de las personas que llegan, tienen la intención de establecerse aquí permanentemente, y que su estancia en el Archipiélago es de naturaleza transitoria, a corto o medio plazo. Esto acentúa una vez más que para la mayoría, Canarias es simplemente un punto más en su trayectoria migratoria (Canarias Convive, s.f.; Godenau, 2019)

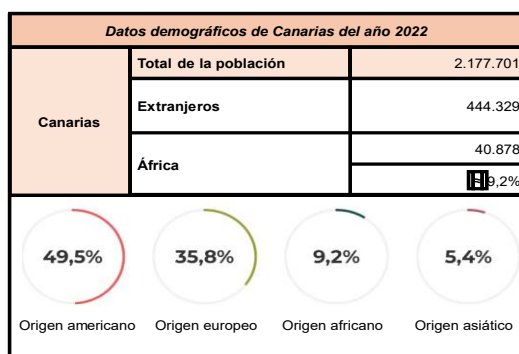


Tabla 2. Datos demográficos de las personas extranjeras empadronadas en Canarias. Elaboración propia con datos obtenidos del ISTAC, Canarias Convive, s.f.:

En cuanto al perfil social de estas personas, al igual que en el resto de las costas españolas, la ruta canaria se caracteriza por una mayor presencia de la componente masculina, hombres jóvenes de 25 a 44 años que llegan solos. Sin embargo, en los últimos dos años ha sido notable el aumento del porcentaje de mujeres y menores de edad que la han transitado, pues han pasado de representar un 20% a casi un 30% de las llegadas (CEAR, 2023). Por un lado, esto se refleja en un creciente protagonismo de mujeres jóvenes solas, embarazadas y/o con hijos e hijas de corta edad, con las que se ha de tener especial atención por potenciales perfiles vulnerables (Godenau *et al.*, 2020), aunque también son a quienes se tienden a hipervisibilizar (como víctima) e invisibilizar como protagonistas independientes y emprendedores de sus propios proyectos vitales. Por otro lado, de estas realidades que se observan con más frecuencia en esta ruta, son la de las

personas del colectivo LGTBIQ+, el indiscutible incremento de niños, niñas y adolescentes no acompañados, y, por último, las familias heteropaternales.

Todo esto añade un valor sustancial a la ruta, ya que implica una mayor diversificación con perfiles cada vez más potencialmente vulnerables, además de intensificar la importancia de considerar la perspectiva de género en la acogida migratoria (Cabrera *et al.*, 2019) y que la atención humanitaria sea de carácter integral e interseccional. (CEAR, 2023; Godenau *et al.*, 2022). En este sentido, la descripción del perfil sociocultural y biográfico de las personas migrantes que llegan a canarias es sumamente compleja y heterogénea, pues a todo esto habrá que sumarle los factores externos e internos que inevitablemente intervienen.

Esta diversidad se observa de manera evidente, tanto en las procedencias y puntos de partida desde el continente africano, como en las características sociodemográficas, socioculturales, biográficas, circunstancias y vivencias personales durante el tránsito migratorio, motivaciones y proyectos de vida, etc., de las personas migrantes (Godenau *et al.*, 2022). Un indicativo de esta afirmación es la variabilidad en las nacionalidades, fenómeno que fluctúa desde el año 2020 hasta la actualidad debido a una diversidad de motivos o causas cambiantes en sus países de origen (CEAR-CANARIAS, 2022).

Por ejemplo, hasta el año 2020 las personas de nacionalidad marroquí encabezaban la lista, sin embargo, con el repunte de llegadas motivado por la pandemia, se experimenta, algo no muy común hasta la fecha, un incremento significativo de personas procedentes de diferentes países subsaharianos como Senegal, Mali, Costa de Marfil y Gambia, entre otros, (Godenau *et al.*, 2020). Así bien, recientemente, se observa una variación considerable de los perfiles, pues mayoritariamente estas personas provienen del África Subsahariana, especialmente de los países de África Occidental con una predominancia muy destacada de personas senegalesas, por lo que las personas de origen marroquí quedan en un segundo plano. Además, se registra una representación menos elevada, aunque igualmente significativa, de otras nacionalidades como Gambia, Mali, Guinea Conakry y Costa de Marfil (**Gráfico 2**), (ACCEM s.f.; CEAR, 2023).

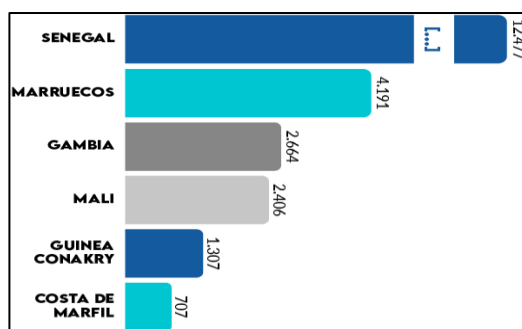


Gráfico 2. Personas atendidas por ACCEM en 2023 según sus nacionalidades. Gráfico modificado de ACCEM s.f. Representa una visión general del panorama actual de las tendencias nacionalidades que caracterizan la ruta Atlántica.

Este conjunto de nacionalidades diversifica el perfil de las personas migrantes, lo que se extrapola a múltiples aspectos como son la biografía lingüística, la cultura, religión, etnias, entre otros. De tal manera, los idiomas o lenguas L1 más presentes en este colectivo son las siguientes: de Senegal y Gambia son comunes el wolof, peul, bámbara, mandinga o malinké y el soniké; de Marruecos la variante árabe el darija y los tres dialectos del tamazigh que son tarifit o rifeño, tazayant o tazayit y tashelhit; del Sáhara Occidental la variante árabe el hasania; de Mali el bambara, el peul o el dogon; de Guinea Conakry el malinké, peul y susu; y de Costa de Marfil el djoula. Además, la gran mayoría de estas personas cuentan con un nivel intermedio o avanzado de lenguas europeas oficiales en sus países como son el francés (Senegal, Mali, Guinea Conakry y Costa de Marfil, y muy poco habitual en los marroquíes) y el inglés (Gambia).

2.5. La acogida a las personas migrantes en Canarias.

La gestión de la acogida del *Plan Canarias* viene dada por diversas entidades registradas en el plano del tercer sector, con la que se dispone de un amplio operativo de distintos dispositivos de atención humanitaria y emergencia, generalistas y de una enorme capacidad, junto con otros recursos especializados, de menor capacidad y alcance, que trabajan paralelamente para atender a esos diferentes perfiles en situación de alta vulnerabilidad.

En su conjunto, los recursos de emergencia han habilitado aproximadamente unas 6.0000 y 7.000 plazas, con una ocupación total durante todo el año, y se disponen en instalaciones antiguas y en desuso como son acuartelamientos y polvorines militares, un colegio público y una nave en un polígono industrial portuario, a los cuales se les conoce coloquial y mediáticamente como macrocentros o campamentos. (CEAR-Canarias, 2022;). Desde febrero de 2021 se estima que el sistema de instalaciones y demás procesos administrativos queda gestionado por Asociación Católica Española de Inmigrantes

(ACCEM), Cruz Roja Española, Fundación Cruz Blanca y Organización Internacional para las Migraciones (OIM u IOM en su siglas inglesas), (Zapata, 2021).

En este sentido, los sistemas de acogida existentes para las personas adultas, muchas veces articulados a partir de la emergencia y en ocasiones con elementos resultantes de la improvisación, no responden siempre a la normativa vigente y a los derechos humanos. Las condiciones de acogida establecidas pasan por ser inadecuadas e insuficientes para atender a las necesidades de las que llegan (Defensor del Pueblo, 2021, 49), por lo que se vulneran sistemática y diariamente derechos humanos (Buraschi *et al.*, 2023), aun contando con contables antecedentes que ponen en entredicho la gestión migratoria. Esto supone que la capacidad de actuación esté expuesta a la escasez de garantías para cubrir necesidades básicas que se les debe conceder en los centros de acogida como son la atención médica y el derecho a la salud, la alimentación, el hacinamiento, la asistencia jurídica, la acogida y derecho lingüístico en el que se centra la línea de investigación de este trabajo (Godenau *et al.*, 2022 ; Zapata, 2021). Esta idea vendría a fundamentarse en lo expuesto por Rodríguez (2022: 64):

Las deficiencias graves en las condiciones de recepción de los inmigrantes, independientemente de la regularidad del ingreso al territorio, pueden considerarse una violación del artículo 3 del CEDH en lo referente a tratos inhumanos o degradantes.

Por otro lado, destaca la numerosa afluencia de entrada y salida de personas que caracteriza a estos recursos, quienes residen distintos periodos de tiempo, de corto a medio plazo (de entre menos de un mes a varios meses, y en casos muy puntuales llegando a establecerse durante un año), que varían según el perfil de menor o mayor vulnerabilidad, las necesidades específicas y funcionales de cada una, y en suma a la disponibilidad existente en la Península para ejecutar una derivación. Pues, de acuerdo estas circunstancias, Canarias tiene una limitada capacidad estatal de atención, a diferencia del territorio continental que cuenta con un mecanismo más amplio para manejar los efectos de esta movilidad. Aunque, en determinadas ocasiones desde años atrás, la retención de las personas migrantes en territorios insulares que actúan como fronteras sur se lleva implementando comúnmente, por lo que deja de ser una estrategia puntual lo que ratifica las políticas migratorias de contención, que atentan una vez contra derechos fundamentales de libertad y libre circulación por el territorio español (Godenau *et al.*, 2022 ; Rodríguez, 2022).

Así bien, cabría destacar como las personas migrantes cuentan con una serie de derechos humanos, de carácter universal y otros dirigidos rotundamente a este grupo

humano (Rodríguez, 2022), pues en este contexto se reúnen personas migrantes con perfiles de refugiados, solicitantes de protección internacional y otros tipos de migrantes. De ahí que resulte lógico que el desarrollo del *Plan Canarias* se manifieste débil en la capacidad de respuesta y que, por consiguiente, haya sido enormemente refutado desde la sociedad civil canaria y de fuera del archipiélago por su funcionamiento y vulneración de los derechos humanos, con numerosos informes por parte de organizaciones como CEAR, Iridia Amnistía Internacional o Human Rights Watch, incluso estructuras colegiadas como el Foro Canario de la Inmigración y del Defensor del Pueblo (CEAR-Canarias, 2022). En definitiva, la complejidad de la situación y la saturación resultan en una actuación y respuesta insuficientes y, por tanto, en un fracaso de la acogida digna ya que “sigue sin existir un modelo coherente, coordinado y compartido sobre cómo gestionar este fenómeno” (González, 2019: 167).

A esto se le suman los retos para la convivencia, otra de las arduas problemáticas contra las que hacer frente y con la que estas personas se encuentran al llegar a las islas, las emergentes narrativas y discursos del odio deshumanizantes y estigmatizadoras (Buraschi *et al.*, 2023). Dentro de este panorama, las redes sociales y los medios de comunicación, así como el tratamiento informativo y el uso del lenguaje, juegan un papel clave pues influyen directamente en la manera de percibir y pensar de la sociedad hacia estas personas. En otras palabras, son muchos los discursos, mensajes de odio e incluso bulos contra las personas migrantes los que comienzan, se propagan y difunden sin control por estos medios, lo que también acaba alimentándose por la instrumentalización que se hace a nivel político (CEAR, 2023) y deriva en un racismo “democrático” que las excluye, criminaliza, expulsa, segrega y violenta (Buraschi *et al.*, 2023).

En este sentido, según el Informe CEAR 2023, sigue incluyendo los desafíos vinculados a la convivencia intercultural en Canarias, como una de las problemáticas para abordar en el marco de las migraciones. Es por ello por lo que surgen diferentes iniciativas de intervención para gestionar la migración tanto a nivel autonómico con *Canarias Convive*, como a rangos locales más pequeños con *Gran Canaria Convive* y otras redes solidarias de vecinos y vecinas desde una perspectiva participativa y comunitaria, con acento intercultural y que respete los derechos humanos en esta nueva realidad. Esta avoca al compromiso social y el apoyo de las administraciones públicas y se incide en la visión de la sociedad local, ya que todos esos procesos de inclusión y de convivencia

intercultural están muy relacionados con la percepción de la sociedad de acogida, por lo tanto, es clave que se involucre en esto para aunar al bien común.

Hecho que alude al concepto de excusión moral expuesto por Buraschi (2023), algo que va más allá de la exclusión política y administrativa de la gestión de acogida y crea una nueva frontera, la moral. Por ello, es esencial promover la comprensión y el respeto por la diversidad, con el reconocimiento de la singularidad de cada individuo. Por lo tanto, la atención brindada debe adaptarse a sus necesidades específicas (Godenau *et al.*, 2022). Así bien, el proceso conlleva transformar el relato social, por lo que es necesario, situar en el centro del objetivo a las personas migrantes y sus derechos.

De este modo, es lógico aceptar que no hay progreso sin la erradicación de las múltiples barreras que impiden una real y efectiva inclusión. En su mayoría, mucho de los problemas de convivencia derivan de una nefasta o nula comunicación e interacción entre la población de acogida y las personas migrantes. Por ello, la mejora en la gestión de la acogida lingüística es una de las estrategias fundamentales para potenciar los encuentros positivos, colaborativos y de construcción colectiva que impliquen convivencia y, por consiguiente, la reducción de la barrera idiomática y la inclusión de estas personas. (Canarias Convive, s.f.; CEAR, 2023; Zapata, 2021). Además, de la suma importancia que tiene conocer las necesidades, motivaciones e intereses específicos de cada una, para dar una mejor definición a las respuestas.

2.6. Panorama actual de la enseñanza de ELE a las personas migrantes en Canarias

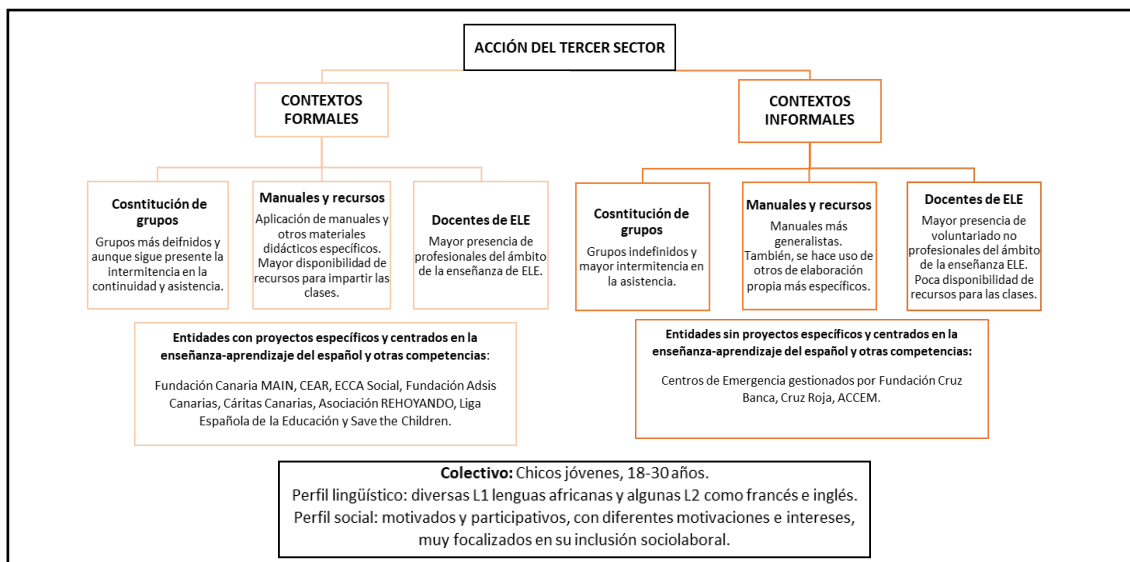
La movilidad interaccional ha aumentado significativamente en Canarias, lo que ha generado una notable diversificación de la población del archipiélago. Este encuentro multicultural plantea la necesidad de resolver una serie de conflictos derivados de los choques culturales para lograr un enriquecimiento de la sociedad canaria. Muchos de estos conflictos se presentan como desafíos urgentes que requieren acciones inmediatas para mejorar la convivencia intercultural en las islas. Entre estas acciones, se sitúa la acogida lingüística y otras intervenciones socioculturales destinadas a la adquisición de competencias transversales que complementen la competencia lingüística.

Por ello, en este trabajo de investigación se presentarán las diferentes estrategias de acogida lingüística, y de intervenciones socioeducativa asociadas, que se han llevado a cabo desde el repunte de llegadas de personas migrantes al Archipiélago en el año 2020 hasta la actualidad. De esta manera, se reconocerán tanto las acciones formales (aquellas

que se encuentran bajo un marco de actuación propios de proyectos específicos de enseñanza del español) como las informales (aquellas que no se encuentran bajo un marco de actuación propios de proyectos específicos de enseñanza del español), las entidades que las gestionan y los demás factores que intervienen en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje como son el perfil del alumnado, los cursos (las metodologías, los materiales, los contenidos) y los perfiles de los docentes.

Dado que Canarias se presenta como un punto estratégico de tránsito para muchas personas, aunque para otras pasa a ser su lugar de residencia, es lógico considerar el idioma como una de las herramientas claves para su inclusión en la nueva sociedad de acogida, independientemente del tiempo que pasen en las islas. Además, en etapas posteriores, lo adquirido y asimilado sobre esta nueva lengua, es para muchas, el punto de partida de sus procesos de aprendizajes del español. En otras palabras, con los que esta lengua pasa de ser una lengua extranjera (LE) a ser su segunda lengua (L2) y herramienta de comunicación en su día a día.

En la actualidad, Canarias cuenta con un sistema de acogida lingüística (**Esquema 1**) bastante desarticulado y desestructurado, de carácter improvisado e informal en la mayoría de los casos. Para la puesta en marcha de este sistema no se han implementado políticas o que estén funcionando y para el que no existe un soporte técnico metodológico, lo que evidencia una vez más la falta de acceso a derechos fundamentales, como el derecho lingüístico y la educación universal. Ahora bien, cabría destacar como en términos de movimientos sociales, con apoyo de ciertas administraciones públicas canarias, así como de diversas ONGs, se está trabajando para proporcionar programas lingüísticos y de inclusión sociocultural dignos a las personas migrantes. Estas iniciativas buscan facilitar el aprendizaje del español, otras competencias y habilidades personales y sociales para fomentar su inclusión en la sociedad canaria de manera inminente y efectiva. También, hay que considerar que, aunque que se ofrecen cursos de español, no siempre son suficientes para cubrir las necesidades de todas las personas, en especial las de aquellas que llegan sin ningún conocimiento previo del idioma.



Esquema 1. Sistema de acogida lingüística para las personas migrantes en Canarias Elaboración propia.

En este sentido, el marco de acogida lingüística de Canarias está caracterizado por una acción íntegramente gestionada por la acción del **tercer sector**, que en cada caso concreto actúa de manera autónoma y sin coordinación entre las diferentes instituciones, con metodologías de enseñanza-aprendizaje y de intervención socioeducativa independientes. Por lo tanto, la formalidad y estructuración son escasas, además de no contar con una programación que funcione como guía para el progreso. Sin embargo, hay que valorar positivamente que la mayoría se basan en enfoques funcionales y comunicativos. No obstante, aunque se empleen manuales diseñados para la enseñanza y aprendizaje del español con fines específicos de urgencia y humanitarios, en el contexto informal propio de los centros de emergencia, es frecuente llevar a la práctica materiales de diseño y de elaboración propia de las y los docentes, así como otros materiales didácticos disponibles en línea muy generalistas y poco específicos para este colectivo.

En el caso concreto de varias entidades del tercer sector como son CEAR Canarias y Fundación MAIN canaria optan por manuales con una secuenciación comunicativa y gramatical, acompañados de actividades que desarrollan las cuatro destrezas a través de diferentes actividades. Para ello, se hace uso de ciertos los manuales elaborados para estos fines específicos como son los *Manuales de lectoescritura Nivel 1, 2 y 3 de CEAR y el editado por Cruz Roja, Aprendiendo un idioma para trabajar*. También, trabajan la realidad del alumnado desde su entorno social y cultural, y su situación vital, con una connotación intercultural, por lo que, de esta manera, se atienden sus necesidades comunicativas más inmediatas dentro de su contexto de vida cotidiana. En este sentido, los cursos gestionados por estas entidades de menor alcance denotan mayor formalidad

tanto en la programación y estructura, así como en los contenidos de los cursos de español. Sin embargo, sigue existiendo cierta inestabilidad en la conformación de los grupos debido a la incertidumbre respecto al tiempo de estancia en las islas y otros factores personales y sociales como las prioridades laborales y responsabilidades familiares.

No obstante, otras entidades que gestionan los centros de emergencia y ayuda humanitaria como son Cruz Roja Canarias, Fundación Cruz Blanca y ACCEM, basan su acción lingüística, si existiera, en la colaboración ciudadana y voluntaria. En múltiples ocasiones, se cuenta con la participación de alumnos en prácticas procedente de formaciones académicas, relacionadas con la docencia de segundas lenguas, de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC, así como la presencia de otros voluntarios por cuenta ajena. En estos casos, la acción está sometida al compromiso personal y social de los voluntarios, así como a un uso y manejo de materiales poco adecuados, con recursos muy limitados. Todo esto, propicia un escenario en el que no se asegura una continuidad y efectividad de los cursos, es decir, se precariza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, existe un factor común en las diferentes aulas de español para personas migrantes; el perfil del alumnado. Estos grupos se caracterizan por ser numerosos, pues pueden comprender de entre unos 10 y 50 aprendientes por clase, con perfiles lingüísticos muy heterogéneos y perfiles sociales marcados por realidades muy diferentes y potentes, y caracterizados por una motivación en el aprendizaje claramente centrada en la inclusión sociolaboral, y por lo general, una actitud muy participativa.

La gran mayoría de los aprendientes son chicos jóvenes con edades comprendidas en el rango de edad de los 18 a los 30 años, con perfiles biográficos muy plurales, entre los que destacan una amplia variedad de L1 propias de países africanos como Marruecos (darija, tamazigh), Senegal, Gambia y Mali (wolof, bámabara y peul, etc). Esto quiere decir que el uso de una lengua de apoyo a la que recurrir resulta muy complicado, aunque en muchas realidades, sobre todo la de personas subsaharianas, tienen un manejo de lenguas vehiculares como el francés y el inglés. No obstante, en el caso de los aprendientes arabófonos, es muy poco frecuente encontrar personas que tengan suficiente nivel de estos idiomas, lo que este apoyo pasa a ser inservible y el desafío es aún mayor. De este modo, las estrategias de enseñanza se deben reinventar para asumir los primeros pasos del aprendizaje desde una perspectiva más ilustrativa y visual, es decir apoyada en

un sistema alternativo y aumentativo de la comunicación basado en pictogramas, gestualizado y audiovisual.

Cabría destacar como el número de aprendientes dentro del aula está condicionado por numerosos factores como, por ejemplo, el tipo entidad y/o recurso y de la oferta de los cursos de español. Esto quiere decir, si se encuentran sujetos a proyectos específicos que cuenten con una intervención más especializada y vinculada a la enseñanza estructurada del español, como por ejemplo de Tenerife Solidaria y Cáritas Canarias, CEMAIN y otras asociaciones como Rehoyando. A lo que se sumarían otros factores sociales como la facilidad en el acceso y la flexibilidad y adaptación de horarios y económica de los cursos, y factores personales como son la disponibilidad y motivación de los aprendientes.

En cuanto al perfil de los docentes de español en estas aulas, si bien es cierto que en entidades que se lleva a cabo acciones más formales es notable la presencia de profesionales cualificados en este ámbito (profesores de E/LE), el perfil se constituye por un bajo nivel de instrucción formal, por una mayor voluntariedad y menos experiencia. Por último, cabría destacar como en general se acentúa el interés por formarse más en aspectos prácticos que teóricos. Todo ello constituye un argumento más a favor de la ampliamente reconocida necesidad de formación de docentes (Sosinski, 2018).

CAPÍTULO 3. UNA NUEVA PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA DE ELE PARA LAS PERSONAS MIGRANTES AFRICANAS EN CANARIAS

3.1. Propuesta metodológica

La metodología didáctica descrita para esta propuesta se basa en ciertos principios metodológicos que atienden la urgente necesidad de cómo enseñar español con fines humanitarios y de urgencia a personas migrantes de una manera clara, con base sólida y fundamentada. Concretamente, las estrategias pedagógicas adoptadas para esta propuesta, entre las que destacan las propias del teatro, se incorporan como una innovación a la clase tradicional. Con esta propuesta metodológica es posible ofrecer una formación integral e interseccional al alumnado, con el uso de recursos y actividades comunicativas de la lengua. Entre ellas destacan los juegos teatrales y de rol, como solución práctica y efectiva

al desarrollo de las competencias acordadas en el Marco Común Europeo y adquisición de los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

3.2. Enfoques y principios metodológicos.

La presente propuesta metodológica tiene como pilares fundamentales la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (L2) a las personas migrantes que llegan a Canarias y se instalan en recursos de emergencia, así como la creación de un aula de inmersión lingüística y cultural que sirva de enlace con el mundo exterior. De acuerdo con estas dos ideas, se emplearán en el aula tres enfoques pedagógicos claves que son el enfoque comunicativo y por tareas, el enfoque orientado a la acción y el enfoque intercultural.

El primer modelo didáctico de referencia es el enfoque comunicativo y por tareas. Como bien describen Arroyo *et al.*, (2014), con este enfoque se pretende capacitar a estos aprendientes para una comunicación real, por lo que todo el proceso instructivo se focaliza en situaciones contextualizadas, entre unos interlocutores determinados y para un propósito concreto. Este enfoque se convierte en la base de todo lo relativo a este proceso de enseñanza- aprendizaje, lo que es visible en las actividades propuestas para las situaciones de aprendizaje, donde se emplean textos, grabaciones y otros materiales auténticos que simulan con fidelidad situaciones comunicativas reales.

De este modo, la propuesta se ha orientado hacia la enseñanza por contenidos, y por tanto en el uso efectivo y real del idioma, en lugar de centrarse exclusivamente en el estudio explícito y deductivo de la gramática, con lo que dar cabida tanto a la práctica de las destrezas orales como escritas, y otras competencias y habilidades sociales y personales. En otras palabras, darle un valor a la lengua de “instrumento de comunicación social” con un “sentido funcional de uso inmediato”. Esto se logra mediante la aplicación de una metodología coherente y lógica que incluye una serie de actividades progresivas y adaptadas, con las que potenciar la interacción y participación individual y grupal (García, 1999). Cabría destacar que este enfoque tiene la característica de “procesual en sentido estricto” (Arroyo *et al.*, 2014:1), y por consecuente, adquiere una programación permanentemente abierta a la negociación con el alumnado en cuanto a contenidos, procedimientos y tareas para adecuarlas a sus necesidades y sus intereses comunicativos, además de otorgar relevancia a sus circunstancias particulares (factores externos e internos), haciendo especial mención a la perspectiva de género e interseccional. (Martínez, 2007).

Asimismo, para dar respuesta al enfoque orientado a la acción descrito en el Marco Común Europeo de Referencia, en esta metodología, el alumno pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje, es decir el agente activo durante las sesiones. Esta mejora en el aula incluye la incorporación íntegra de la dimensión social de la lengua y los elementos paralingüísticos, muy necesarios en el contexto que se encuentran estas personas.

Por otro lado, el enfoque intercultural constituye el tercer componente de esta propuesta metodológica, con el cual se insta a que la lengua sea un instrumento y vía de intercambio cultural (Illescas, 2016). De manera específica, el enfoque intercultural en estas aulas se centra en promover el conocimiento, la valoración y la aceptación de las distintas identidades culturales de los aprendientes, sin homogenizarlas ni recurrir a procesos de aculturación o imposición cultural. Implica descubrir e intercambiar los códigos culturales, es decir la toma de conciencia de las diferencias y semejanzas que enmarcan sus vidas cotidianas y crear un ambiente donde la diversidad cultural no sea motivo de marginación, sino de enriquecimiento y de respeto a la igualdad de oportunidades y equidad cultural (García, 1999; Llorente, 2016). Además, capacita al alumno para la resolución de conflictos y malentendidos, saber gestionar situaciones comprometidas y con una carga negativa hacia ellas y demás estereotipos (Instituto Cervantes, 2006). Esto potencia una conexión más profunda y significativa con el idioma.

Por ello, también se apela al compromiso tanto del equipo docente como de los aprendientes, junto con el desarrollo de otras competencias y habilidades sociales y personales como son el pensamiento crítico y la inteligencia emocional (Llorente, 2016). En este sentido, es notable cómo la implementación de estos tres enfoques educativos en la enseñanza de ELE o L2 a personas migrantes, convergen en la diversificación del rol del/la docente. Este pasa a desempeñar un papel crucial como un nuevo agente social que acompaña a estas personas, y actúa como guía y mediador con la nueva lengua y cultura (Martínez, 2007)). En definitiva, dotar a los estudiantes de herramientas lingüísticas y culturales que les faciliten desenvolverse de manera autónoma en la comunidad, en el menor tiempo posible, para así, reducir las barreras idiomáticas y de la comunicación.

Por último, se han descrito los siguientes principios básicos y transversales para crear un ambiente de aprendizaje en un aula de E/LE o L2 para personas migrantes, y poder alcanzar los objetivos establecidos. Estos son los siguientes:

- Aprendizaje por tareas y contenidos.

- Asunción de los diferentes niveles y puntos académicos de partida. Bien sean alfabetizados con nivel académico bajo, intermedio y/o superior, por lo que las estrategias de enseñanza se deben reinventar para asumir los primeros pasos del aprendizaje desde una perspectiva más ilustrativa y visual, apoyada en un sistema alternativo y aumentativo de la comunicación basado en pictogramas, gestualizado y audiovisual.
- El alumno y la participación activa en el centro del aprendizaje.
- Motivación integradora e instrumental, y finalidades prácticas de la lengua.
- Naturaleza y eminente componente social de la lengua. Herramienta de inclusión y participación social.
- Terreno de enseñanza interdisciplinar. Se han de trabajar diferentes especialidades y dimensiones como son la comunicativa, la intercultural, la emocional y de los sentimientos y la afectiva, entre otras.
- Trabajo con inputs positivos. Hipótesis de Khrasehen filtro afectivo y del input. Se busca ir más allá del mero conocimiento del idioma y se centra en generar emociones positivas para reducir el bloqueo, aliviar cualquier fuente de ansiedad personal y promover la motivación hacia el aprendizaje mediante la empatía. (Llorente, 2016).
- Uso de estrategias inclusivas, con perspectiva de género e interseccional. Para abordar todas las realidades y diversidades y, así, exista la libertad de expresión.
- Vacío de información. Enseñanza basada en un análisis de necesidades e intereses del alumnado.

3.3. Especificaciones metodológicas.

3.3.1. Perfil de los materiales didácticos, actividades y buenas prácticas educativas.

En cuanto a los materiales utilizados en el aula, es fundamental que sean pertinentes y estén relacionados lógicamente con los conflictos y desafíos a los que se enfrentan los estudiantes en su entorno sociocultural. Para ello, es necesario incluir diversos ámbitos en la programación, centros de interés y estructuración temática, es decir, identificar las áreas y temáticas cercanas y válidas para este colectivo, tales como gestiones y/o trámites administrativos y jurídicos; servicios sociales y derechos; asistencia médica y salud; relaciones interpersonales y de contacto con la sociedad de acogida; relaciones intrapersonales y gestión de emociones; educación y empleo entre los más significativos. (García, 1999 ; Villalba *et al.*, 2001).

Por esta razón, las circunstancias y el entorno específico en el que se mueven los alumnos son elementos importantes para considerar a la hora de diseñar y seleccionar los materiales y las actividades. En este sentido, los materiales han responder a las denominadas “Actividades comunicativas de la lengua” (Martínez, 2007). Así bien, deben ser materiales constituidos por muestras de lengua reales, no simplificadas, que se adapten a la realidad social de la localidad donde se enseña el idioma extranjero y que respondan a las necesidades específicas de cada contexto cultural, académico y social. (Ezeiza, 2009). Por ejemplo, se llevarán al aula documentos oficiales y formularios, además de otros recursos audiovisuales, imágenes, textos escritos y salidas al exterior que se emplean o acontecen en la realidad cotidiana que les rodea, con el propósito de hacer significativo el aprendizaje. (Villalba et al., 2001). Así bien, los materiales y recursos juegan un rol clave en la dinámica en el aula (**Figura 1**), en la que el alumno posee el protagonismo y dominio centralizado de acuerdo con el enfoque comunicativo, y el resto de los agentes tienen un impacto directo y transcendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

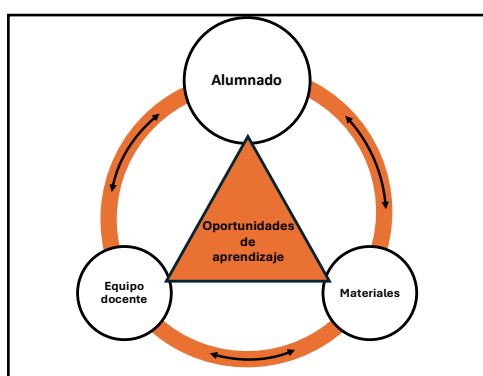


Figura 1. Adaptada de Villalba *et al.*, 2001. Nivel de los aprendientes, materiales y docentes en la dinámica del aula y creación de oportunidades de aprendizajes

Concretamente, una pieza fundamental de esta propuesta metodológica es la incorporación del teatro a través de diferentes actividades o prácticas de juegos de rol, intervenciones de pregunta-respuesta, simulaciones de casos prácticos y dramatizaciones, así como otras técnicas de grupo focal o grupos de discusión con la incorporación de asambleas y diálogos para entrenar al alumnado (Instituto Cervantes, 2006). Algunos autores como Del Pozo (2011), Rus (2020) y Nicolás (2011) describen este recurso didáctico como una herramienta vehicular para alcanzar todas las competencias en el alumnado, lo que se traduce en una innovación en el aula pues se deja de lado la obsoleta producción formal basada en la mera memorística descontextualizada, una metodología que para muchos autores supone un fracaso en la enseñanza de ELE para este colectivo.

Con este recurso didáctico se trabajan en paralelo la destreza oral y la destreza escrita. En cuanto al plano oral, estas actividades pasan de ser pasivas a significativamente activas e interactivas, gracias al uso del diálogo (Del Pozo, 2011), la fonética y la fonología de las palabras. Además, la dramatización aporta a la enseñanza lingüística la parte no lingüística, como son los elementos del lenguaje no verbal, paralingüísticos y extralingüísticos, determinantes en el éxito de la comunicación interpersonal (Instituto Cervantes, 2006; Villalba *et al.*, 2001). También, entraría en juego el uso lenguaje coloquial en el aula de ELE, lo que refuerza la dimensión social y fomenta la interacción como agente social.

Por otra parte, el plano escrito se pone en práctica ya que la mayoría de las actividades conlleva un trabajo previo en forma de texto escrito (por ejemplo, el diálogo). En otras palabras, el teatro es texto escrito que ha de ser producido oralmente, con lo que también se pone en práctica la competencia ortoépica y las habilidades que corresponden al acto de leer. (Del Pozo, 2011). En definitiva, los diálogos teatrales constituyen una rica fuente de inputs lingüísticos contextualizados y motivadores, alineado con el principio metodológico de trabajar con inputs positivos.

Asimismo, los juegos teatrales y de rol favorecen el aprendizaje por medio de la gamificación. Estos juegos no solo desarrollan la competencia comunicativa, sino que también benefician la motivación de los alumnos, entre otros motivos, por la retroalimentación inmediata por parte del lenguaje verbal y no verbal de los compañeros, lo que permite a los participantes evaluar su éxito en el uso de la lengua. (Arroyo *et al.*, 2014; García, 1999) Además, el teatro estimula el desarrollo de la creatividad, espontaneidad e improvisación, la negociación y, finalmente, la evaluación de sus propias hipótesis de expresión del lenguaje. De este modo, a través de este intercambio comunicativo, el teatro posibilita la adecuación del enfoque orientado a la acción, poner en práctica las competencias generales, las específicas comunicativas, las interculturales y habilidades sociales y personales (Instituto Cervantes, 2006) que define el MCER, además de que respalda el aprendizaje de una lengua desde el trabajo cooperativo (Del Pozo, 2011).

Cabe señalar como la puesta en acción de este tipo de actividades hace posible que se genere un clima relajado y de confianza. De tal manera que el aula se convierte en un espacio seguro, donde los alumnos se sienten libres para expresarse sin miedo a equivocarse, genera una comunicación fluida entre todos los agentes y, por tanto, vínculos

sólidos y sinceros. (Llorente, 2016). En definitiva, consigue que el filtro afectivo esté suficientemente bajo y abierto, y que el alumnado aprenda desde una perspectiva conciliadora con un impacto positivo en cualquiera de los niveles del aprendizaje y de competencia comunicativa que posean. (Villalba *et al.*, 2001).

3.3.2. Perfil competencial del alumnado.

No solo se pretende el desarrollo de la dimensión comunicativa para la adquisición de contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos, sino también el de otras dimensiones descritas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2022), como son las competencias generales “necesarias para la acción” y “para que exista una comunicación exitosa”. Estas competencias corresponden a los marcos de conocimientos (el saber), las destrezas y habilidades sociales y personales (el saber hacer y ser). Por ello, ofrecer una enseñanza interdimensional, o interdisciplinar, quiere decir reflejar el apoyo docente en contenidos que normalmente pasan a un segundo plano, como son la dimensión emocional y de los sentimientos, la dimensión afectiva y la dimensión motivacional, especialmente para que el alumno desarrolle y/o refuerce su autoestima y su valoración personal, (Instituto Cervantes, 2006) así como, la dimensión social e intercultural. Esta última, es la que hace que el aprendiente se desarrolle además como un agente social intercultural (Martínez, 2007).

En este sentido, en lo que respecta al perfil del alumnado, cabría destacar las estrategias de aprendizaje de los aprendientes. Concretamente, para esta propuesta metodológica se han tenido en cuenta los tres grupos de estrategias del MCER (págs. 60-61), las metacognitivas, las cognitivas y las sociales y afectivas, ya que como afirma el Instituto Cervantes (2006) “en estos primeros niveles el estudiante puede necesitar más recursos para aprender mejor y paliar carencias lingüísticas”. De tal modo, las estrategias cognitivas más determinantes para este colectivo son la deducción e inferencia, es decir lo leído junto con lo conocido para generar una ampliación del conocimiento, y la memorización. En concreto, resultan fundamentales las estrategias de memorización, un ejemplo de esto sería utilizar la escucha activa y repetición en voz alta de palabras o inclusión de estructuras gramaticales complejas como oraciones o/y expresiones idiomáticas, y la asociación con una imagen o sonido.

Además, es necesario que con este colectivo se potencien las estrategias metacognitivas, es decir la autoevaluación y la reflexión del propio progreso. Por último, las estrategias sociales y afectivas cobran especial importancia con este alumnado por la

necesidad de ver el idioma como moneda de cambio para transmitir ideas, intereses, argumentos, pensamientos, emociones y sentimientos, en definitiva, para poder actuar como agentes sociales con la capacidad de expresarse con las personas del nuevo entorno hispanohablante en el que viven, independientemente de la temporada que se instalen, sin que ninguna barrera idiomática se lo impida.

3.3.3. Perfil competencial del equipo docente.

El contexto atípico que presenta esta aula de aprendientes con realidades y perfiles muy diversos y potentes junto con la inaccesibilidad a espacios adecuados y a recursos hace que, como bien expone Llorente (2016) de ACCEM, sea inminente “dejar la improvisación para pasar a la docencia consciente”. De este modo, se han descrito una serie de competencias fundamentales que el/la docente debe integrar en su rol dentro de este tipo de enseñanza, más allá de sus competencias profesionales y nivel de experiencia.

Es imprescindible que el/la docente funcione como mediador Intercultural. En todos los temas abordados en la programación, se debe prestar atención a los referentes culturales del alumnado. El contraste cultural, la explicación de sus tradiciones, rituales, costumbres y visión del mundo se reflejan en cada una de las sesiones formativas. Además, esta aula será el nexo con el mundo exterior donde pondrán en práctica todas las competencias aprendidas, es decir aquí llevarán a cabo ensayos de comunicación para enfrentarse posteriormente a la realidad, por lo que el/la docente deberá presentar y acercar la nueva cultura y la sociedad en la que convive el alumnado, de modo que actúe como un puente conector entre ambos.

También debe ser un agente positivo y motivacional. Aquí entran en juego la promoción de la autonomía, autoconfianza y autoestima, entre otras habilidades sociales del alumnado, por parte del/la docente. Con ello, debe intervenir desde el refuerzo positivo y realista en los progresos, es decir entender el error como un factor que permite al alumno ensayar hipótesis del funcionamiento de la lengua que adquiere y, por tanto, tratarlo como un elemento importante en su proceso de aprendizaje, así como, creer en sus capacidades y posibilidades (Instituto Cervantes, 2006; Llorente, 2016).

Otra de las competencias es la de agente facilitador. Concretamente, ha de promover un ambiente cooperativo y colaborativo y crear conciencia de la utilidad del aprendizaje. Por esta razón, es de suma importancia explicar el objetivo de las actividades, siempre con anterioridad y tratar de despertar la conciencia de estrategias. Esta es una

cuestión importante que debe ser tomada en cuenta pues, en ocasiones, cierto alumnado rechaza algunas actividades porque entiende la educación y percibe el aprendizaje solo a través de metodologías más tradicionales, en las que por ejemplo el aprendizaje por gamificación les resulta “una pérdida de tiempo”, “una actividad inútil” y “poco seria” (Llorente, 2016: 566). En este punto, también se deben considerar las creencias del alumnado acerca de cómo debe ser un/una docente y una clase.

Por último, *Agente organizador y creador de oportunidades de aprendizaje*. Organizar situaciones de aprendizaje requiere que el profesorado diagnostique y atienda las necesidades de los alumnos, planifique secuencias didácticas y gestione el aula de manera efectiva, además, de que es fundamental que el profesorado demuestre flexibilidad, empatía, y sea autocrítico con su labor (Llorente, 2016). Con respecto a esta última competencia, el/la docente debe alejarse de las generalizaciones y en la intervención ha de tener en cuenta especialmente los factores individuales de los aprendientes, así como otras variables fundamentales, los factores externos. Estos pasan a ser los recursos disponibles, la accesibilidad y disponibilidad de un aula en el centro y la asistencia, entre otros.

En lo que respecta al ámbito de la programación, este proceso se entiende como un sistema circular abierto (**Figura 2**). En primer lugar, es crucial elaborar un análisis de la realidad de los sujetos de estudio de acuerdo con ciertos aspectos descritos por García (2008) tales como las necesidades; intereses; posibilidades; capacidades; perfil del alumno (seguridad, motivación, personalidades); perfil lingüístico y académico o de formación; perfil de alfabetización y manejo de su L1; y dominio de la lengua meta. Con esto, proceder a la fase de reflexión y de marcar objetivos para, a continuación, pasar a planificar y programar el curso.

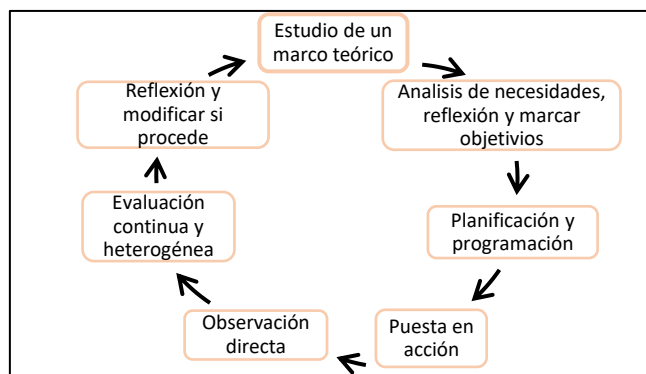


Figura 2. Figura adaptada de del Instituto Cervantes (2006) y Llorente (2016). Fases del proceso de organización y creación de situaciones de aprendizaje en un aula de ELE para personas migrantes en centros de emergencia.

Así bien, cuando la propuesta sea llevada a la acción, el/la docente debe estar estrictamente dispuesto/a a modificar o mejorar la programación en el momento adecuado y más conveniente, según los factores externos e internos que intervengan en el transcurso de las sesiones, tanto dentro como fuera del aula. Por ejemplo, las necesidades (exteriorizadas o sentidas) e intereses cambiantes de los aprendientes y las dificultades de aprendizaje (contextuales y/o personales) deben ser diagnosticadas para introducir mejoras y buenas prácticas educativas y docentes. Por consiguiente, se han descrito tres puntos primordiales en los que detenerse para ejecutar y aplicarlos en la acción. El primero, conlleva asumir la observación detallada y holística durante cada sesión, al mismo tiempo, dejar espacio para la negociación y consultar con el grupo de aprendientes ciertas decisiones del curso, y, por último, priorizar el instrumento de evaluación como un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4. Propuesta didáctica “Desglosando Gran Canaria”

Esta propuesta didáctica está destinada a la enseñanza del español con fines específicos para personas migrantes adultas que han sido acogidas en fechas recientes en el recurso de emergencia temporal y de acogida inmediata de Las Palmas de Gran Canaria. Estas personas presentan necesidades urgentes de comunicación, concretamente para vivir y desenvolverse de manera autónoma en la isla de Gran Canaria. Por tanto, se elaborará y programará un curso de español con fines específicos de urgencia y humanitarios en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje. Concretamente, se entrenará al alumnado para una inmersión lingüística y cultural real en la que deban enfrentarse a desafíos y situaciones comunicativas de diferentes índoles sociales, sanitarias y jurídicas. Cabría destacar como en este tipo de situaciones de aprendizaje es clave realizar un análisis de necesidades previo con el que garantizar una adecuada respuesta a estas expectativas.

Además, esta programación está diseñada para un curso de iniciación de español y su cultura, y servirá como punto de partida para continuar el proceso de aprendizaje del español como L2. Por esta razón, se busca crear un aula de inmersión social y cultural que vaya más allá del aprendizaje del idioma, en el que se adquiera y asimile la lengua como instrumento para reducir las barreras idiomáticas y donde se puedan fortalecer bases sólidas como agentes sociales interculturales. Esto será crucial para su rápida y efectiva inclusión en la nueva sociedad.

3.4.1. Contexto y destinatarios.

El grupo meta reside de manera temporal en un recurso de emergencia y de acogida inmediata situado en la zona El Puerto-La Isleta. Corresponden a un grupo de personas migrantes que recientemente han llegado a la isla, del cual se desconoce el período de tiempo que se quedarán en la isla, lo que puede variar desde 3 semanas hasta 6 meses. En cualquier caso, se encuentran en un contexto de situación de inmersión lingüística y cultural en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, por lo que necesitan aprender a desenvolverse en ámbitos de la vida cotidiana tales como el social, sanitario y jurídico en la nueva sociedad de acogida.

Las edades de los aprendientes están comprendidas entre los 18 y 30 años, con perfiles lingüísticos muy heterogéneos, entre los que destacan una amplia variedad de L1 propias de países africanos como Marruecos (darija, tamazigh), Senegal, Gambia y Mali (wolof, bámabara y peul, entre las de mayor incidencia). Esto quiere decir que el uso de una lengua de apoyo a la que recurrir resulta muy complicado, aunque en muchas realidades, sobre todo la de las personas subsaharianas, existe un manejo de lenguas vehiculares como el francés y el inglés. No obstante, en el caso de los aprendientes arabófonos, es muy poco frecuente encontrar personas que tengan suficiente nivel de estos idiomas. Cuentan con perfiles sociales marcados por realidades muy diferentes y potentes, y caracterizados por una motivación en el aprendizaje claramente centrada en la inclusión sociolaboral, y por lo general, una actitud muy participativa.

Sus niveles se encuadran en el básico A1-A2, fases de iniciación y aproximación, con un dominio de la lengua casi expresamente oral. También, hay ciertos aprendientes con un manejo superior de la lengua, quienes suelen realizar un proceso de aprendizaje previo o paralelo de manera autónoma y autodidáctica, por lo que llegan a tener niveles superiores de A2-B1, en fase de profundización. Es de cierta relevancia añadir que la mayoría han estado escolarizados y han completado mínimamente los niveles de la Educación Primaria en sus países de origen, por lo que generalmente suelen ser alumnos alfabetizados desde niveles bajos hasta superiores. Así bien, para el alumnado no alfabetizado, es conveniente impartir una serie de sesiones previas de nivel A0, fase cero o de alfabetización, antes de participar en este programa, y así poder asegurar que su aprendizaje es significativo. Para esta acción se emplearán como referencia los *Manuales de lectoescritura CONECTA(R) Nivel 1, 2 y 3* de CEAR. Por último, cabría destacar cómo en esta aula de ELE o L2, el número de aprendientes puede comprender de entre unos 10

a 50 aprendientes por clase, lo cual está condicionado por numerosos factores como es la intermitencia en la derivación al territorio peninsular o sus propios estados de ánimos.

3.4.2. Objetivos de la propuesta

La razón detrás de la creación de esta propuesta es el logro de varios objetivos, que pueden clasificarse en categorías lingüísticas, pedagógicas y culturales. A nivel general, el objetivo didáctico de esta propuesta consiste en desarrollar un intercambio comunicativo básico y claro para transmitir información en el ámbito social, sanitario y jurídico, con el establecimiento de vías comunicativas esenciales. Una vez descrito el objetivo general didáctico, también se pretenden conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Utilizar apropiadamente el léxico de la unidad dentro del ámbito necesario.
- Potenciar la autonomía del alumno ante posibles situaciones cotidianas y/o problemáticas dentro de la sociedad de acogida.
- Asimilar los diferentes códigos y tratamientos sociales a la hora de comunicarse con diferentes personas en diferentes ámbitos.
- Fomentar la comprensión intercultural en el contexto de los distintos ámbitos.

3.4.3. Destrezas y competencias

Las competencias que se trabajarán durante las sesiones son las siguientes:

- Competencia comunicativa (CC): Competencia sociolingüística (CS) y discursivo-textual (CD-T); y lingüística (CL): léxico-semántico (CL-S); gramatical (CG) y fonética -fonológica (CF-F), Competencia ortográfica (CO).
- Competencia intercultural (CI) y Competencia digital (CD).

3.4.4. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en la unidad didáctica son los siguientes:

Contenidos Léxico-Semánticos.

Ámbito social: Partes de la ciudad, transporte, números, adjetivos calificativos y colores

Ámbito sanitario: Partes del cuerpo, salud y terminología específica de la sanidad.

Ámbito jurídico: Vocabulario jurídico, trámites y otras gestiones en la administración.

Otros contenidos Léxico-Semánticos.

Palabras clave y más técnicas en estos ámbitos como receta, tarjeta de la seguridad social, medicamentos, etc. Así como, expresiones de lengua formales y de lenguaje coloquial y terminología propia de la variante dialectal

Contenidos Gramaticales. (Estructuras sintácticas)

Ámbito social: pronombres interrogativos y estructuras gramaticales simples con los verbos ser y estar y verbos de acciones en 1ª y 3ª persona del singular.

Ámbito sanitario: adverbios de cantidad, estructuras gramaticales para expresar dolencias y malestar *Me duele / desde hace 3 días*, y estados de ánimos, sentimientos y emociones.

Ámbito jurídico: estructuras gramaticales formales, para pedir y ofrecer ayuda como *¿Puede(s) ayudarme? / ¿Dónde puedo...? / ¿Necesita(s) ayuda?* y la perífrasis verbal simple querría + infinitivo y tengo que + infinitivo, y otros verbos específicos.

Contenidos Pragmáticos. (Unificar el lenguaje verbal con el no verbal)

Elementos del lenguaje no verbal (kinésica, proxémica, paralingüística) en contextos formales y coloquiales. Además, en el ámbito sanitario, señalar y asociar la parte del cuerpo que se está verbalizando.

Contenidos Discursivo-Textual.

Saber establecer una conversación en las diferentes situaciones comunicativas que se les presentará como gestiones administrativas en el ayuntamiento, encuentros fortuitos con los cuerpos de seguridad del estado, con el médico en una primera cita en la que se deban explicar las dolencias, así como, saber responder preguntas como: *¿qué te sucede?, ¿desde cuándo te duele?, ¿qué medicamentos le han prescrito?, ¿tiene alergia a algún medicamento u otra cosa?, ¿fuma o bebe alcohol?, ¿con qué frecuencia?*

Contenidos Culturales.

Medios de transporte en Gran Canaria como la guagua y carriles bici, espacios públicos como playas, parques, jardines y otros enclaves para hacer deporte como canchas de fútbol, centros médicos y sanitarios en Canarias (por ejemplo, centros de salud, hospitales, farmacias, etc.), las tiendas locales y cercanas para cubrir necesidades básicas como son recargar el teléfono, supermercados u otros comercios de alimentación y bazares, sistema monetario, horarios y rutinas, espacios de ocio y tiempo libre. También, códigos socioculturales en lo que respecta a la regulación y adaptación de las expresiones orales coloquiales o de una mayor formalidad. Por último, conocer cuáles son sus derechos y deberes determinados por la ley de extranjería.

Contenido Intercultural.

Códigos culturales de la población local, costumbres, fiestas populares, Además, se realizarán comparativas de los sistemas sanitarios, sociales y culturales presentes en cada país de origen de los y las alumnas, con lo que se contemplan el tratamiento hacia el personal, proceso de solicitudes de una cita médica o el transporte público, sistema de recetas médicas y medicamentos, la alimentación, festividades y atractivos culturales.

3.4.5. Materiales y recursos

Los recursos y materiales serán entregados en formato de fichas de trabajo o impresos en físico, además de en forma digital y audiovisual para potenciar el uso de las TIC a través de aparatos electrónicos propios como los teléfonos móviles.

3.4.6. Temporalización

Las sesiones se desarrollarán como apoyo lingüístico y cultural y como entrenamiento para situaciones comunicativas reales que se centran en necesidades específicas de comunicación. Además, al considerar la intermitencia en sus estancias en la isla, la presente propuesta didáctica estará diseñada para una temporalización de dos meses (**Anexo 1**). Se impartirán un total de 960 horas, dividida en 870 horas lectivas y una última media hora para la tarea autoevaluación final después de cada situación de aprendizaje, lo que suma 90 minutos. Estas horas quedarán distribuidas en 11 sesiones de 120 minutos cada una, los sábados por la mañana de 10:00 a 12:00, durante 9 semanas. La primera de las sesiones estará dedicadas al conocimiento y evaluación inicial del grupo, la penúltima, la décima, a la preparación de la obra de teatro y la evaluación final y la última, la undécima, a la realización de la obra y evaluación final. También, se realizarán dos salidas al exterior de 60 minutos cada una, 120 minutos totales, las cuales tendrán lugar en la semana 3, cuarta sesión y semana 5, séptima sesión. Esta temporalización está sujeta a modificaciones por motivos o imprevistos relacionados con el sistema y gestión del centro, por lo que se ha escogido el sábado como día de la semana para impartir las sesiones y en este horario, con el fin de contar con una presencialidad total del alumnado e interferir lo más mínimo en las gestiones relacionadas con el centro, y en sus actividades religiosas o de ocio y tiempo libre.

3.4.7. Presentación de las actividades y dinámica de trabajo.

La primera sesión estará dedicada a explicar el funcionamiento general del proyecto con una primera toma de contacto para realizar el análisis de la realidad y de necesidades, así como una evaluación inicial para conocer el perfil biográfico, dominio

de la lengua meta y el nivel de competencia comunicativa de los alumnos. Además, se instará al compromiso de los alumnos con ciertas iniciativas y documentación que aporte formalidad al programa, así como, de otros incentivos que vayan estableciendo un vínculo positivo y cercano con el alumnado. También, se hará una dinámica de conocimiento de grupo para romper el hielo e introducir contenidos de lengua básicos como son la presentación, saludos y despedida. Cabría destacar cómo, durante el transcurso de las sesiones, se irán elaborando materiales visuales con imágenes o pictogramas junto con su palabra/expresión (**Anexo 2**), para ir colocándolos en un mural colectivo de Las Palmas de Gran Canaria que se utilizará como *attrezzo* para la actividad final del curso: el teatro social.

Ya en la segunda sesión se dará paso a la acción, en la que se comenzará a poner en práctica y trabajar con los aprendientes los contenidos del ámbito social. En la quinta sesión se dará comienzo a la segunda de las situaciones de aprendizaje, el ámbito sanitario, y en la octava, a la del ámbito jurídico. Al finalizar, cada una de estas, en los últimos 20 minutos de las sesiones, se realizarán las autoevaluación y discusiones grupales a modo de asamblea, con las que reflexionar de los puntos fuertes y los de mejora tanto individuales como colectiva. En la última de las sesiones, la octava, se llevará a cabo una última tarea a modo de teatro social para poner en práctica todo lo aprendido, y con ello dar por finalizado el programa. También, se contarán con dos sesiones para hacer dos salidas al exterior, concretamente, la cuarta y la séptima. Estas tendrán como objetivo acercar más la realidad a los alumnos, crear contactos y conexiones positivas con la comunidad local, de tal manera que se apliquen los contenidos trabajados en el aula.

Cabría destacar como, se pondrá a disposición del alumnado un cuadernillo práctico que podrán ir completando a lo largo del curso, fuera del aula como trabajo adicional para reforzar los contenidos. Además, una de las innovaciones que tendrá esta propuesta es la inclusión de diferentes aulas paralelas con las que ir completando el proceso de aprendizaje en horario no lectivo de manera autónoma. Generalmente, se enseñarán recursos educativos digitales de aprendizaje de ELE para personas migrantes como es el caso concreto de la aplicación ¡Ojalá! (**Tabla 3**).

UNIDAD DIDÁCTIC	Situaciones aprendizaje	Estructuración temática	Destrezas	Competencias
	Ámbito social	1. Saludos, presentaciones y despedidas 2. La ciudad y el transporte público. 3. Compras y otras gestiones en tiendas.	EO /IO /CO – EE/ CE	CC: (CL-CSL- CF-F Y CO) CI

	Ámbito sanitario	1. Partes del cuerpo. 2. Sistema sanitario canario. 3. Citas y gestiones sanitarias.	EO /IO /CO – EE/ IE/ CE	CC: (CL-CSL- CF-F Y CO) CI y CD
	Ámbito jurídico	1. Tramitación de papeles y gestiones administrativas. 2. Cita con el/la abogado/a.	EO /IO /CO – EE/ CE	CC: (CL-CSL- CF-F Y CO) CI
	Aula paralela	Completar áreas temáticas del ámbito social, sanitario y jurídico.	EO /IO /CO – EE/ IE/ CE	CC: (CL-CSL- CF-F Y CO) CI

Tabla 3. Secuenciación y organización de la propuesta didáctica: Desglosando Gran Canaria.

Situación de aprendizaje: Ámbito social.

Objetivos.

- Aprender los saludos y despedidas en español y variantes dialectales de Canarias.
- Identificar las partes de la ciudad, el transporte público y los números.
- Utilizar estructuras gramaticales básicas para pedir y dar información.
- Desarrollar habilidades asociación, comprensión y orientación.
- Mejorar la descripción oral y escrita de un lugar.
- Promover la concienciación de códigos socioculturales y la interculturalidad.
- Simular situaciones reales para aplicar el vocabulario y las expresiones aprendidas.

Contenidos.

- Vocabulario de las partes de la ciudad, el transporte y los números.
- Adjetivos para describir características y los colores.
- Estructuras gramaticales simples con los verbos ser y estar y otros verbos de acciones en 1ª y 3ª persona del singular.
- Los pronombres interrogativos.

Desarrollo.

Semana 1. Sesión 1 (120 minutos)

Charla informativa previa. (20 minutos). Se instruirá y explicará a los alumnos sobre el funcionamiento del programa, así como se informará de las ventajas del curso y qué obtendrán al finalizarlo (por ejemplo, un certificado de aprovechamiento y de horas). También, se responderán las dudas y otras inquietudes. Esta primera charla informativa se llevará a cabo de manera colaborativa con el equipo docente del centro con el fin de estar respaldados y recibir el apoyo por su parte, en lo que respecta a motivar a los

alumnos. La charla será traducida en sus L1 u otras lenguas vehiculares como francés y/o inglés gracias a la participación de los traductores que trabajan en el recurso.

Actividad 1.1. Encuentra tu pareja. (45 minutos). Una vez finalizada la charla informativa, se llevará a cabo la primera actividad de activación y profundización. Con esta se introducirán los contenidos de preguntar y dar información básica: *¿Cómo te llamas? → Me llamo ... / ¿Dónde vives? → Yo vivo en... / ¿De dónde eres? → Yo soy de + países o Yo soy + nacionalidad*, por medio de una dinámica de grupo e interacción.

Tarea 1.1.1. Dinámica para romper el hielo y presentar al grupo. El alumnado debe repartirse por el aula formando un círculo y el/la docente repartirá de manera individual una tarjeta. En cada tarjeta aparecerá una pregunta o una respuesta básica de cómo pedir y dar información personal para presentarse. A continuación, el/la docente explicará el objetivo de la dinámica. Cada uno debe encontrar a su pareja, de tal manera que quienes tengan una pregunta deberán encontrar su respuesta correspondiente y viceversa. Antes de comenzar, la música suena y todos tienen que desplazarse por el espacio como si estuvieran caminando por la calle, al parar la música, tendrán vía libre para comenzar a preguntar a sus compañeros y localizar a su pareja.

Tarea 1.1.2. En la segunda parte de la actividad, cuando todos dispongan de una pareja, deberán colocarse en círculo y cada una leerá en alto las tarjetas asignadas. A continuación, en parejas deberán elaborar un diálogo con las preguntas que se han presentado para lo que el/la docente entregará una hoja de trabajo vacía en forma de diálogo. Aquí se incluirán los contenidos *de saludos y despedidas*. Posteriormente, se motivará al alumnado a que simulen que se encuentran por la calle y representen dicha situación comunicativa.

Especificaciones para el desarrollo adecuado de la actividad. Se intentará que las parejas estén formadas por dos integrantes de diferentes nacionalidades para forzar que la producción oral solo sea en español y hagan uso de otras estrategias para comprenderse, sin recurrir a sus lenguas vehiculares. Las situaciones deben repetirse entre dos o tres veces, por lo que habrá dos o tres parejas con las mismas preguntas (por ejemplo, preguntar por el nombre, la edad, lugar de procedencia y de residencia). Por otro lado, la música que suene debe ser del interés del alumnado (por ejemplo, del estilo musical *afrobeats*). También, contarán con el apoyo docente para las dudas que surjan de pronunciación o vocabulario, además de que este, para la *tarea 1.1.2.* dejará expuesta las preguntas en la pizarra.

Actividad 1.2. Tarjetas identificativas. (55 minutos) El objetivo de esta actividad consistirá en reforzar el contenido de los saludos y despedidas, y las preguntas de pedir y dar información básica, por lo que se corresponderá con la fase de profundización. Para esta actividad se dispondrán las mesas y las sillas en círculo.

Tarea 1.2.1. La primera parte, consistirá en elaborar una tarjeta de identificación para el curso de español. Se tomará como ejemplo la tarjeta de identificación del centro (**Anexo 3**). Esto agilizará el aprendizaje de los nombres de cada uno de los alumnos tanto para el equipo docente como entre ellos. Los alumnos completarán una tarjeta de identificación con su información personal (nombre completo, edad, nacionalidad, y lugar de residencia), respondiendo a las preguntas de la dinámica *Encuentra a tu pareja*. Para ello el/la docente expondrá en la pizarra las preguntas junto con sus respuestas a modo de apoyo. Además, la creación de estas tarjetas será personalizada con el fin de desarrollar la creatividad y libertad de expresión. Se pueden completar con símbolos o imágenes para asociarlo con las palabras, algún sonido o alguna canción representativa de cada uno. Por ejemplo, con la nacionalidad se puede crear una bandera de su país o una comida. Esta actividad servirá, junto con la observación directa del/la docente, como una primera toma de contacto y primera evaluación inicial.

Tarea 1.2.1. Practicar oralmente la presentación. Por último, cada alumno deberá presentar su tarjeta de identificación a modo de asamblea y al finalizar cada presentación, se reforzará positivamente con un aplauso.

Especificaciones para el desarrollo adecuado de la actividad. Para que esta actividad tenga resultados positivos, el/la docente debe incidir en la explicación, el objetivo y los contenidos de la actividad, además de motivar al alumnado.

Semana 2. Sesión 2 (120 minutos)

Repaso de los contenidos. (7 minutos) El/la docente hará una breve ronda de preguntas básicas a los alumnos con el fin de repasar el contenido aprendido en la sesión 1. Esto servirá para ir vinculando y conociendo al grupo en profundidad.

Actividad 1.3. Describimos Las Palmas de Gran Canaria (50 minutos). Se introducirá en la ciudad, sus partes y la descripción de esta.

Tarea 1.3.1. Adquirir vocabulario de la ciudad. Para comenzar con la fase de activación, el/la docente buscará dibujos de los edificios y establecimientos más relevantes de la ciudad para este colectivo. Solo se utilizarán imágenes auténticas de la ciudad para que el acercamiento con la realidad más allá. La tarea consistirá en que los

alumnos se sitúan por grupos pequeños, de unas 4-5 personas, alrededor de una mesa en la que se colocarán boca abajo tanto las imágenes como las palabras. A continuación, de manera colaborativa, a cada recurso visual, deberán asociarle su palabra en español.

Tarea 1.3.2. Describir lugares de la ciudad. A continuación, comenzarán la segunda parte de la actividad y con ello, la fase de profundización. El/la docente entregará a cada subgrupo diferentes tarjetas con adjetivos calificativos, entre ellos los colores, así como una ficha de trabajo por persona. En primer lugar, de manera colectiva volverán a asociar uno o varios adjetivos a cada parte de la ciudad. Finalmente, en sus fichas individuales deberán crear frases básicas de descripción tales como: Sujeto – Verbo ser/estar – atributo adjetivo/ El parque Santa Catalina- es – grande y tranquilo.

Actividad 1.4. *Viajamos en guagua por Las Palmas de Gran Canaria.* (50 minutos). Activar y profundizar los números y los verbos de acción en primera persona de singular y plural como coger, ir, salir, comprar, comer, jugar, entre otros (**Anexo 4**).

Tarea 1.4.1. Con centro de interés el transporte público de la ciudad, se introducirán los números. Se presentarán los números en un mapa de la red de transporte de guaguas de la ciudad. Se colarán solo los números de determinadas paradas de interés para el alumnado, concretamente las que corresponden con las guaguas de la estación de Manuel Becerra por ejemplo 12, 21, 33, 47. El/la docente, explicará el mapa y a continuación, la primera parte de la actividad. Entre todos tendrán que completar los números anteriores y posteriores de estas paradas, sin hablar, solo con gestos, de tal manera que tendrán que ir haciendo una lista del 1 al 100. Cada alumno deberá tener entre uno o dos números y se irán leyendo en voz alta en orden creciente de manera individual.

Tarea 1.4.2. Practicar verbos de acción y estructuras gramaticales simples. Esta segunda tarea, corresponderá con la fase de profundización. Por último, en cada una de las paradas, habrá una tarjeta que ponga *Yo cojo la guagua (con n° x)... un lugar de la ciudad* . Tendrán que completar la tarjeta con la información que posee cada uno de su guagua, por ejemplo, si un alumno posee el número 47, estará escrita la oración siguiente *Yo cojo la guagua ___ y voy a La Playa de las Canteras*; si tiene la 21, *Yo cojo la guagua ___ y voy al hospital*, si tiene la 33, *Yo cojo la guagua ___ y juego al fútbol en las canchas de las Rehoyas*, y si no existe parada en su número, *Yo no cojo la guagua para comprar, yo camino*. Por lo que, a cada oración, se le añadirá el número y en una segunda ronda, lo expondrán de manera oral.

Tarea 1.4.3. Por último, se visionará un vídeo que recorre la ciudad de las Palmas de Gran Canaria (realizado por el/la docente), en el que se identifican ciertos lugares de interés con su nombre, el número de guagua y qué hacer en cada sitio.

Semana 3. Sesión 3 (100 minutos + 20 minutos de autoevaluación)

Actividad 1.5. *Simulacro teatral* (30 minutos). Llevar a la acción los contenidos aprendidos, y consolidarlos. El/la docente repartirá diálogos, en los que estará incluido los contenidos de las sesiones 1 y 2, los cuales tendrán que unificarlos a la parte de la ciudad donde acontecen.

Tarea 1.5.1. Practicar situaciones comunicativas en la ciudad. Para ello, se divide el gran grupo en parejas o tríos. Se les asignará un diálogo de una situación comunicativa de la vida cotidiana, con unos interlocutores de roles específicos, por ejemplo, hacer una recarga de teléfono en la que se practiquen los números o ir al supermercado y preguntar el precio de algún producto, entre otras. Los alumnos, deberán contextualizarlas situándose un parte de la ciudad. Posteriormente, se dejarán unos 10 minutos para su lectura, comprensión, responder las dudas, y otras cuestiones que surjan. Además, harán una breve descripción de cómo es el establecimiento o lugar en el que se encuentran que leerán antes de empezar el juego de rol, para que el resto del grupo interactúe en la exposición, de tal modo que deberán adivinar de qué lugar se trata.

Tarea 1.5.2. Exponer oralmente los diálogos. Finalmente, se expondrán con cierta improvisación y espontaneidad, para lo que estará permitido apoyarse puntualmente en el guion.

Actividad 1.6. *Teatro final ¿Conoces a...?* (110 minutos). Consistirá en la puesta en acción de todo lo adquirido y aprendido en esta Situación de Aprendizaje. Se colocan diferentes situaciones comunicativas que deberán representar por parejas de libre elección. Es el grosor de la sesión. Cada una de las situaciones tendrán tres elementos clave: el contexto de la situación donde se incluirán elementos clave como establecimiento, elementos, atrezzo (los cuales se representan con una palabra y su imagen o pictograma establecidos durante toda la sesión); los interlocutores con sus roles específicos; y finalmente, el propósito de la comunicación. Cada grupo tendrá que elaborar un diálogo tanto escrito como oral ya que para la puesta en acción pueden utilizar sus guiones de unos 3 minutos cada representación. Este teatro se evaluará mediante una heteroevaluación, la observación del/la docente y la corrección de las producciones escritas.

Primera autoevaluación y cierre de la Situación de Aprendizaje. (20 minutos). Esta última parte consistirá en poner en común todas las sensaciones, aspectos positivos y de mejora, qué les ha gustado y qué no, en modo asamblea.

Semana 3. Sesión 4 (60 minutos)

Salida al exterior. Esta salida consistirá en hacer un recorrido por los establecimientos cercanos como bazares y puntos de recarga de teléfono, tiendas de alimentación y abastecimiento *Halal*, otros supermercados, y por los edificios emblemáticos y de importancia como son la estación de guaguas y paradas cercanas, la comisaría de policía, parques, jardines y otras zonas de ocio y tiempo libre como las zonas públicas de deporte de Santa Catalina y la Playa de Las Canteras, y otras canchas abiertas al público, la mezquita y por último, el centro de salud. Se terminará en el centro de Salud del Puerto-La Isleta como introducción a la siguiente situación de aprendizaje. En esta salida se pretende que los alumnos entren en contacto con la población local y que lleven a la acción de una manera real los contenidos y las competencias practicados en el aula, por ejemplo, recargando sus teléfonos, preguntando el precio de ciertos productos (todo en español). A cada alumno, se le entregarán mapas reales de la ciudad modificados por el/la docente. Por ejemplo, se añadirá una leyenda de estos sitios específicos y un anexo con estructuras gramaticales como las indicaciones *de sigue recto, gira a la derecha, izquierda, tres calles más allá*, etc.) y además fórmulas de pedir información *¿cuánto cuesta?, ¿tiene cerdo este producto?* Esto servirá de apoyo, al alumnado en la interacción real con la población local (**Anexo 5**).

Situación de aprendizaje: *Ámbito sanitario.*

Objetivos.

- Identificar las partes del cuerpo humano.
- Adquirir vocabulario específico de la sanidad y la salud.
- Utilizar correctamente estructuras gramaticales y expresiones de dolor y malestar en 1º persona del singular.
- Mejorar la descripción oral, escrita y el lenguaje no verbal.
- Rellenar la información básica en los formularios oficiales.
- Promover la concienciación de códigos socioculturales y la interculturalidad.
- Simular situaciones reales para aplicar el vocabulario y las expresiones aprendidas.

Contenidos.

- Vocabulario del cuerpo humano, salud y de la sanidad.
- Vocabulario de las emociones y de los sentimientos.
- Adverbios de cantidad.
- Estructuras gramaticales simples para expresar dolencias, malestar y estados de ánimos, sentimientos y emociones.
- Elementos del lenguaje no verbal (kinésica, proxémica, paralingüística).
- Aspectos de saberes socioculturales como el lenguaje formal y coloquial.

Desarrollo.

Semana 4. Sesión 5 (120 minutos)

Actividad 2.1. *Érase una vez el cuerpo humano...*(30 minutos). Activar el vocabulario de las partes del cuerpo.

Tarea 2.1.1. Aprender por gamificación las partes del cuerpo. Se reproducirá una canción sobre las partes del cuerpo y se llevará a cabo una dinámica de *Respuesta Física Total (RFT)*, en la que deberán señalar, a modo de baile, las diferentes partes del cuerpo que nombra la canción.

Tarea 2.1.2. La finalidad de esta actividad es identificar y nombrar la mayor cantidad de partes del cuerpo que encuentren en su fracción, en cinco minutos. Se pedirá que los alumnos se dividan en grupos de cuatro participantes. Cada uno tendrá asignado una fracción del cuerpo. Una vez pasados, los cinco minutos se hará una presentación en gran grupo y si han conseguido señalar y pronunciar correctamente al menos 20 partes diferentes, entre todos, habrá un incentivo al finalizar la sesión (comida).

Actividad 2.2. *Nos quejamos todo el rato.* (40 minutos). Activar las expresiones de dolor y malestar.

Tarea 2.2.1. Para continuar la activación de contenidos, se le pedirá al estudiantado que acceda desde un dispositivo electrónico a Internet y realice una búsqueda sobre las estructuras gramaticales para expresar dolor o malestar en español y el vocabulario relacionado con la salud, por ejemplo, *tener gripe, alergia, fiebre*, así como con la sanidad, *tomar unas pastillas, un jarabe*. Para ello, se les proporcionará las siguientes fuentes fiables para que indaguen en ellas:

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/programa_12/leer_12.htm/
<https://yourspanishwindow.com/blog/doctor-me-duele-partes-del-cuerpo-expresiones/> <https://www.spanishlessonsminorca.com/blog/expresar-malestar>

Tarea 2.2.2. Seguidamente, el/la docente explicará que el contenido que encuentren en las páginas web lo escribirán en el siguiente muro de Padlet: <https://padlet.com/mariagglezz11/doctor-doctor-4kue2zm027rtwmk>. Cuando todos los alumnos hayan añadido al menos una aportación, se leerán en alto. Se invitará al alumnado a darle el énfasis y la entonación adecuada, es decir realizar una lectura dramatizada. También, se hará una ficha de economía o semáforo de la intensidad del dolor con los diferentes adverbios de cantidad mucho, bastante, poco...

Actividad 2.3. *Sígueme el diálogo...* (50 minutos). Profundizar las expresiones de dolor y malestar.

Tarea 2.3.1. A continuación, se pedirá a los aprendientes que, por parejas, practiquen de forma escrita las tres estructuras gramaticales propuestas para indicar qué les duele. Las partes del cuerpo serán escogidas al azar a través de unas fichas con imágenes que el/la docente dará al alumnado. Para ello, se les dará una ficha con un ejemplo de diálogo de una situación comunicativa concreta. A partir de esta, los alumnos han de crear una nueva situación. Se les dará una serie de indicaciones para que solo escriban hasta el desarrollo de la situación comunicativa.

Tarea 2.3.2. Seguidamente, se intercambiarán los diálogos entre diferentes parejas y tendrán que finalizar rápidamente el diálogo en unos tres minutos. Con esta improvisación, se pretende que los alumnos resuelvan el conflicto de manera espontánea, con lo que poner en práctica todos los contenidos y estrategias asimiladas hasta este punto del curso. Con este fin se pretende capacitar al alumno para enfrentarse a situaciones inéditas y la resolución de conflictos. Este teatro se evaluará mediante una heteroevaluación, la observación del/la docente y corrección de las producciones escritas.

Actividad 2.4. *Te leo la cartilla* (10 minutos). Para cerrar esta sesión, y profundizar en los contenidos, los estudiantes completarán un modelo de formulario de solicitud de la cartilla de la seguridad social canaria (**Anexo 6**), en donde podrán en práctica todos los contenidos tratados en esta sesión. El/la docente deberá explicar a los alumnos de qué tipo de documento se trata y las indicaciones para rellenarlo. Concretamente, se dividirá la clase en tres subgrupos y de cada uno de los grupos, se escogerá un voluntario. Los primeros apartados completarán con la información personal de cada uno. No obstante, para poner en práctica la kinésica y los elementos paralingüísticos del lenguaje no podrán utilizar la comunicación oral para obtener la información de las dolencias. Para esto, el voluntario de cada grupo saldrá ante el gran

grupo y deberá ir realizando las indicaciones que le dé el/la docente, solo utilizando el lenguaje no verbal para describir el dolor o enfermedad que tiene (tipo, parte del cuerpo, intensidad). Escribirán lo que consideren y se corregirá en la próxima sesión, por lo que el/la docente recogerá los documentos. Esta actividad se evaluará mediante observación y la corrección de las producciones escritas.

Especificaciones para el desarrollo adecuado de la actividad. Han de rellenar el formulario en primera persona de singular. En este último apartado deberán emplear las estructuras gramaticales aprendidas en actividades anteriores. Con esta actividad podrán practicar todas las destrezas.

Semana 5. Sesión 6 (100 minutos + 20 minutos de autoevaluación)

Repaso de los contenidos. (10 minutos). Se corregirán los documentos de la actividad 2.4. de manera grupal. En alto se irá comentando que han escrito en el apartado de *dolencias o enfermedad*. Posteriormente, tres voluntarios saldrán a la pizarra a hacer una pequeña representación de cada formulario (con el/la docente como rol de médico y el alumno de paciente) Esta actividad se evaluará mediante heteroevaluación.

Actividad 2.5. Debate intercultural (50 minutos).

Tarea 2.5.1. Esta primera parte, se presentará al alumnado el sistema canario de salud, su teléfono de emergencias, las áreas de atención sanitaria que pueden encontrar en la isla, las diferencias de uso y asistencia de cada una (urgencias y consultas) y otros servicios y productos adicionales. Esto se realizará mostrando imágenes reales en físico traídas por el/la docente de los hospitales, centros de salud, farmacias y parafarmacias más cercanas, que se añadirán al mural final.

Tarea 2.5.2. Seguidamente, se compararán las diferencias y semejanzas entre los sistemas sanitarios entre sus países de orígenes y en el de Canarias. Por lo que, colocados en semicírculo, a modo de debate el/la docente alzará una serie de preguntas sencillas tales como *¿cómo se gestionan las citas médicas en sus países de origen?, ¿cómo es el sistema sanitario allí?, ¿hay que esperar mucho tiempo?, ¿cómo es el tratamiento hacia los sanitarios (formalidad o no)?* Con esta actividad se practicará la interculturalidad, la conciencia de la cultura y los códigos culturales de cada país.

Actividad 2.6. Teatro final, ¡Mi niño! ¡No seas teatrero! (90 minutos). En esta actividad de consolidación, se llevará a cabo un juego de rol en el que se simulará una consulta médica. El/la docente ambientará la clase con materiales reales que podemos encontrar en una consulta, un centro de salud u hospitalario, o una farmacia (poster,

infografías u otros carteles informativos). Previamente, se visionará un vídeo de una consulta médica (https://www.youtube.com/watch?v=0YJf5q0_gac) para mostrarles un ejemplo de lo que se espera en la tarea. A continuación, se les dejará claro que pueden llevar a cabo el juego de rol con total libertad en cuanto a creatividad y podrán diseñar el diálogo de manera que pueden añadir elementos y expresiones que consideren oportunas. No obstante, deberán emplear formalidad o lenguaje coloquial, según la situación que escojan. Para poder desarrollar el juego de rol, el alumnado se agrupará en parejas o tríos. En la pizarra se proyectará una ruleta (<https://fluky.io/>) para que por azar a cada pareja se le asigne una parte del cuerpo, unos roles y una situación comunicativa y, con esto, deberán diseñar el diálogo. Para ello se les dejará 5 minutos. Finalmente, cada pareja saldrá a la pizarra y expondrá su diálogo. Con esta actividad final se espera comprobar si el alumnado ha asimilado el vocabulario de las partes del cuerpo, las expresiones para transmitir dolor y malestar y si serán capaces de aplicar estos conocimientos y desenvolverse en un contexto real. Este teatro se evaluará mediante heteroevaluación, la observación del/la docente y la corrección de las producciones escritas.

Segunda autoevaluación y cierre de la Situación de Aprendizaje. (20 minutos). Esta última parte consistirá en poner en común todas las sensaciones, aspectos positivos y de mejora, qué les ha gustado y qué no, mediante una asamblea.

Semana 5. Sesión 7 (60 minutos). Salida al exterior.

Charla sobre la salud mental. El objetivo de esta actividad es tomar conciencia sobre la importancia de la salud mental. Se contará con la colaboración de diferentes especialistas en salud mental y migraciones. La charla será realizada en español contando con apoyo de un sistema alternativo y aumentativo de la comunicación y estará adaptada al nivel de los alumnos. En la que se incluirán actividades prácticas para aprender a identificar y gestionar las emociones y los sentimientos y saber decir cómo estamos en cada momento. También, estará dedicada a aprender léxico, concretamente, adjetivos relacionados con estados físicos y anímicos: triste, cansado/a, contento/a, preocupado/a, nervioso/a...

Situación de aprendizaje: *Ámbito jurídico.*

Objetivos.

- Habitarse al vocabulario técnico del ámbito jurídico.
- Potenciar la comunicación oral con el personal administrativo en la solicitud de información sobre trámites y gestión de solicitudes.

- Interpretar instrucciones para completar la documentación y formularios oficiales.
- Practicar habilidades de descripción oral y escrita.

Contenidos

- Vocabulario jurídico, de trámites y otras gestiones de la administración pública.
- Léxico y estructuras gramaticales formales.
- Estructuras gramaticales para pedir y ofrecer ayuda como *¿Puede(s) ayudarme?* / *¿Dónde puedo...?* / *¿Necesita(s) ayuda?* y la perífrasis verbal simple *querría + infinitivo* y *tengo que + infinitivo*.
- Aspectos socioculturales como derechos y deberes de los extranjeros (ley de extranjería).

Semana 6. Sesión 8 (120 minutos)

Actividad 3.1. Nos ponemos serios(40 minutos). Activación del vocabulario ayuntamiento, comisaría, policía, oficina de extranjería, empadronamiento, pasaporte, renovar, (no), rellenar, solicitar, pedir, firmar, presentar, poner, abrir una cuenta.

Tarea 3.1.1. El/la docente explicará el procedimiento y el objetivo de la actividad, así como creará conciencia sobre la importancia familiarizarse de dichos términos en sus futuros. En primer lugar, el gran grupo se dividirá en grupos de 4-5 personas, se repartirán tarjetas a los estudiantes, algunas con las palabras del vocabulario, otras con las definiciones y otras con muestras imágenes reales (por ejemplo, de un volante de empadronamiento). A continuación, se pedirá a los estudiantes que encuentren a su trío correspondiente. Seguidamente, se realizará una puesta en común con el gran grupo, en la que cada subgrupo irá comentando la asociación y el/la docente irá colocándola en la pizarra. Al mismo tiempo, se invitará a que realicen el mismo ejercicio que el/la docente para que finalmente, elaboren una pequeña guía a modo de diccionario, para la que se dará total libertad y rienda suelta a la creatividad.

Tarea 3.2.1. Se hará una breve reflexión a modo debate sobre la Ley de extranjería, qué son los derechos y qué son los deberes. Se hará especial mención al empadronamiento dándoles a conocer de que documento se trata, su importancia y las diferentes vías y cómo rellenar los formularios de inscripción.

Actividad 3.2. Tú, usted, usted, tú. (40 minutos). Uso formal de la 2º personas del singular y otras expresiones para excusarse como *lo siento, perdone, disculpe*. Con el gran grupo, se hará una actividad de gamificación en la que deberán asociar un personaje con el tipo de persona y modalidad en la que se ha de dirigir, por ejemplo, *policía-usted*. Una

vez realizada esta primera ronda, se hará una segunda ronda en la que por parejas se le dará una tarjeta a cada uno con un rol específico y deberán improvisar una situación comunicativa entre ambos y emplear el tratamiento y la formalidad correcta. El/la dejará expuesto en la pizarra ciertas expresiones de tratamiento formal para realizar los diálogos.

Actividad 3.3. (40 minutos) Practicar los verbos específicos y las perífrasis verbales: *¿Qué documentos tengo que pedir? ¿Dónde tengo que firmar? ¿Qué tengo que poner aquí? ¿Dónde tengo que presentar este papel?*

Tarea 3.3.1. Presentar verbos de relevancia. El/la docente dividirá a los estudiantes en grupos de cuatro. Cada grupo recibirá una hoja de trabajo con preguntas incompletas basadas en las perífrasis verbales, por ejemplo " *Para solicitar el pasaporte, primero tengo que ___ los documentos necesarios.*", " *En el formulario de empadronamiento, tengo que ___ mi dirección actual.*". También, se presentarán las mismas frases y los verbos en un tablero en modo puzle que deberán de completar.

Tarea 3.3.2. Seguidamente, cada grupo elegirá una de las oraciones y desarrollará un breve párrafo explicando el proceso correspondiente. Por último, cada grupo presentará su párrafo al resto de la clase y en gran grupo, la clase discutirá y dará retroalimentación con el apoyo de la/el docente sobre el uso de las perífrasis verbales y la claridad de las explicaciones.

Semana 7. Sesión 9 (100 minutos clases y 20 minutos de autoevaluación)

Actividad 3.4. *¿Te puedo tutear?* (60 minutos). Consolidar las fórmulas de tratamiento en contextos jurídicos y administración pública.

Tarea 3.4.1. El docente explicará la importancia de usar un lenguaje formal y las expresiones de disculpa, pedir y ofrecer ayuda en contextos jurídicos y gestiones en la administración pública. A continuación, se divide el gran grupo en subgrupos de 3-4 personas. A cada subgrupo, se le asignarán roles y situaciones con unas tarjetas por ejemplo *Un policía le pide la documentación a un ciudadano por la calle / Una persona solicita información sobre su empadronamiento en una oficina del ayuntamiento.* Además, el/la docente repartirá tarjetas con expresiones formales y contextualizadas para que los participantes las integren en sus diálogos. Con este material, los grupos prepararán breves escenas teatrales basadas en las situaciones asignadas.

Tarea 3.4.2. Cada grupo representará su escena en unos 2- 3 minutos al resto de la clase. Se animará a los demás grupos a prestar atención al uso de las expresiones, para posteriormente, entre todos crear retroalimentación a los grupos junto con el/la docente.

Con esto, se pretende generar pequeños debates o grupos de discusión sobre la importancia del uso del lenguaje adecuado en contextos jurídicos y cómo estas habilidades pueden mejorar la comunicación en situaciones reales. Por último, para cerrar el debate, el/la docente apelará a la reflexión intercultural, con ciertas preguntas sobre cómo sucede en sus países de orígenes, a quiénes se han de dirigir en esta modalidad, y demás aspectos, para incidir en las diferencias y semejanzas socioculturales.

Actividad 3.5. Teatro final. Pase por la primera ventanilla. (60 minutos). Se propondrá un juego de rol en el que los estudiantes se acerquen a la mesa del/la docente para solicitar un impreso que deberán rellenar formulando preguntas sobre posibles dudas con el contenido de la *actividad 3.3*. El/la docente le hará preguntas de ¿dónde estás?, ¿para qué viene?, ¿qué trámite quería realizar? Por lo que se les evaluará de manera individual.

- Pídele en el ayuntamiento un impreso de empadronamiento (**Anexo 7**).
- Sugiereles que digan lo que desean: *Necesito un impreso para empadronarme/Quería solicitar asilo* (**Anexo 8**).
- Pídeles que lean las instrucciones y dales instrucciones para que rellenen las casillas con sus datos personales.

Especificaciones para el desarrollo adecuado de la actividad. Para esta actividad el/la docente deberá traer impreso documentos oficiales como el empadronamiento y la ficha de solicitud de asilo.

Tercera autoevaluación y cierre de la Situación de Aprendizaje. (20 minutos). Esta última parte consistirá en poner en común todas las sensaciones, aspectos positivos y de mejora, qué les ha gustado y qué no, en modo asamblea.

Semana 8. Sesión 10 (120 minutos)

Actividad 3.5. Preparación del Teatro Social (60 minutos).

Tarea 3.5.1. El/la docente realizará una completa y detallada explicación de lo que será la actividad final, con el fin de crear la máxima expectación, implicación y motivación del alumnado. Se escogerán a los alumnos que llevarán a cabo las representaciones, de tal modo que deberán participar la mayor parte del del alumnado. El resto que quede sin ningún papel en la obra teatral final, serán los encargados de presentar y moderar la sesión. Ellos serán los encargados de organizar y de gestionar todo lo relacionado con las intervenciones y el mural colectivo que será el del teatro attrezzo. Para preparar esta última actividad final, se harán varias representaciones, para que puedan participar la mayor parte del alumnado.

Tarea 3.5.2. A modo asamblea, se escogerán de cada última sesión, las situaciones comunicativas más simples y sencillas que se ajustan a la realidad de las que ya hayan representado. Con el/la docente se realizarán modificaciones y ajustes que se consideran necesarios y oportunos para crear el diálogo final. Por ejemplo, para adaptar la representación al modo de teatro escogido, teatro social, en algunas de ellas deberán mostrar algunas de las problemáticas a las que hacen frente al llegar a la nueva sociedad de acogida, por ejemplo, la barrera idiomática y dificultades a la hora de comunicarse, discursos de odio, malentendidos, choque cultural, trato peyorativo. Será conveniente que sea iniciativa de ello, con supervisión del/la docente, incluir experiencias personales que hayan podido experimentar

Semana 9. Sesión 10, Teatro Social (120 minutos)

Los aprendientes, harán la representación final a modo de teatro social delante de sus compañeros del centro, de educadores y de los voluntarios que participan en la dinámica del centro en colaboración con otras entidades sociales como es el Taller de la Isleta que puede poner a disposición del curso el espacio y en la que se llevará a cabo a modo de reivindicación del día internacional de las personas migrantes el colegio de la Isleta que ya ha colaborado con Canarias 50 para hacerlo en el colegio también en ese mismo día para reivindicar. También, con la colaboración de la Universidad en el Patio Exterior ese mismo día.

Aula Paralela

Este Aula Paralela tiene como objetivo incluir un recurso didáctico complementario a las sesiones presenciales. Concretamente, se ha propuesto un recurso didáctico digital, al que se pueda acceder fácilmente desde un dispositivo electrónico o Android, así como sea intuitivo y adaptado a la enseñanza de ELE para este colectivo. Este es la aplicación educativa *¡Ojalá!*, perfectamente descargable, gratuita y muy fácil de usar que permite aprender español de idiomas como wolof y darija, así como árabe estándar moderno, francés e inglés. Esta aplicación ofrece la enseñanza de ELE destinado a personas migrantes que se caracteriza por su vocabulario y conversaciones cotidianas.

3.4.8. Evaluación

En esta propuesta, la evaluación es un componente esencial del proceso enseñanza-aprendizaje, y por ello, se optará por un tipo de evaluación continua que incluye evaluaciones iniciales de diagnóstico y finales sumativas, para detectar, por ejemplo, los niveles de los alumnos. También, se añade la evaluación formativa para tener

un seguimiento de la progresión y la heteroevaluación, de manera colaborativa con el alumnado y el/la docente, para que completar las actividades. Con esta acción, la evaluación aportará mayor consciencia en el aprendizaje sobre las áreas de mejora y puntos fuertes. Por último, se incluyen autoevaluaciones para, además, hacerles responsables de su propio proceso y proveerles de más autonomía (**Anexo 9**), (Arroyo *et al.*, 2014; Instituto Cervantes, 2006)

3.4.9. Especificaciones de la programación

Para la búsqueda, selección, diseño y/o modificación de materiales, se ha considerado la perspectiva interseccional y la diversidad del aula. Por ello, se han adaptado las personas y las imágenes para alinearlas con el grupo objetivo, asegurando que sean reconocibles para los alumnos, que no hieran sensibilidades y que mantengan la mayor neutralidad posible.

Asimismo, en situaciones de inmersión, los contenidos del PCIC pueden variar y adaptarse más a las necesidades comunicativas que a los niveles establecidos como A1-2. Por ejemplo, las fórmulas de tratamiento, que normalmente se abordan en profundidad en niveles intermedios, son esenciales para los estudiantes que enfrentan situaciones comunicativas donde deben emplearlas adecuadamente. Esto asegura una comunicación fluida y sin aspectos negativos. Además, se ha incluido un recurso digital que proporciona pictogramas neutros y sirve como un sistema alternativo y aumentativo de comunicación: [ARASAAC Pictograms](<https://arasaac.org/pictograms/es/35533/alegre>).

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se han obtenido ciertas conclusiones que han permitido comprender en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE del colectivo de personas migrantes africanas que residen de manera temporal en los centros de acogida inmediata en la isla de Gran Canaria.

Para dar respuesta a los objetivos específicos establecidos, se realizó un análisis exhaustivo con el que se identificaron cuáles son las claras barreras lingüísticas y culturales a las que se enfrentan las personas migrantes y así comprender, tanto los desafíos idiomáticos y culturales como las necesidades específicas que influyen en el proceso de aprendizaje y a la inclusión. Además, se han alcanzado satisfactoriamente los objetivos de evaluar los recursos disponibles y crear materiales didácticos adaptados a las necesidades lingüísticas y culturales urgentes. Para ello y como innovación para este aula,

se ha incluido la representación y técnicas teatrales, como por ejemplo los juegos de rol, con las que se pretenden conseguir un aprendizaje rápido y efectivo en todos los planos comunicativos y lingüísticos. Concretamente, se espera obtener resultados muy positivos en la puesta en acción, es decir que se manifiesten resultados visibles en sus niveles de adquisición fonética, léxico-semántico, gramática, competencia no verbal, competencia cultural y competencia estratégica, además de que esto influya significativamente en un factor crucial en el aula: la motivación. No obstante, la escasa presencia del teatro en los programas de E/LE para estos fines específicos, así como su puesta en práctica, destaca aún más la relevancia de investigaciones como la que se lleva a cabo en este trabajo.

Por otro lado, es indudable y fundamental que las administraciones públicas locales muestren su apoyo en el desarrollo, elaboración y aplicación de materiales aplicados y específicos, así como en la creación de oportunidades adicionales, lugares y aulas, y la provisión de recursos y docentes cualificados para satisfacer necesidades básicas de los participantes. Este respaldo se considera crucial para lograr los objetivos planteados y para la puesta en acción de esta propuesta. Además, es clave que se continúe avanzando en la construcción de espacios de encuentro y relación en el marco de la iniciativa de Canarias Convive y Gran Canaria Convive, donde se compartan experiencias y aprendizajes entre diferentes profesionales en la materia, con lo que así mejorar y fortalecer el camino hacia una propuesta de enseñanza-aprendizaje de E/LE sólida y específica para este colectivo que favorezca la inclusión efectiva y enriquecedora de todos los aprendientes.

Así bien, esta propuesta se presenta como un curso no solo con el que poder mejorar el nivel de competencia comunicativa de los participantes, sino que también los llevará al desarrollo de habilidades sociales y personales claves para que se establezca un aprendizaje transversal. También, fomenta el uso responsable y razonable de la ciudad pues se incluye el aprovechamiento de espacios públicos y la promoción de buenas prácticas de ocio y tiempo libre, lo que ofrece a los participantes mayores oportunidades de interacción con la comunidad local, encuentros positivos y promoción de la convivencia intercultural comunitaria. Esta valorización de prácticas de ocio responsable y la inclusión en la sociedad se podrá observar potencialmente mediante la oferta de actividades paralelas, realizadas en colaboración con otras entidades. Además, el apoyo de la entidad, del equipo educativo y del resto de profesionales es imprescindible en estas aulas tan potentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCEM. (s.f.). Programa de atención humanitaria. *ACCEM.es* Recuperado el 8 de junio de 2024, de <https://www.accem.es/personas-inmigrantes/atencion-humanitaria-personas-inmigrantes/>
- Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *ZERBITZUAN* 46, 163-171.
- Amnistía Internacional. (diciembre 2021). *Informe: Canarias: Un año de análisis, décadas de fracasos de políticas.* https://www.es.amnesty.org/fileadmin/user_upload/Informe-Amnistia-Canarias-OPTIMIZADO.pdf
- Arroyo, M., y Rodríguez, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 327–346. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.021>
- Buraschi, D., y Aquilar, M. J. (2023). Construcción discursiva de fronteras morales en manifestaciones anti-inmigración. *Migraciones*, 58, pp. 1-21. [ISSN 2341-0833].
- Cabrera, N., y Fumero, I. (2019). Género y Migraciones. *Factsheet OBITen*, 04. <https://doi.org/10.25145/r.obitfact.2019.10>
- Canarias Convive (s.f.). Migraciones y procesos comunitarios Marco conceptual. <https://wp.ull.es/canariasconvive/marco-conceptual/> / <https://grancanariaconvive.com/>
- Canarias Convive (2024). *Avance de medidas del Plan Canario de Inmigración y Convivencia Intercultural.2024-2027.* https://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/participacionciudadana/iniciativas/docs/bsijif/Avance_PLAN-CANARIO-INMIGRACION-Y-CONVIVENCIA-CULTURAL-2024-2027.pdf
- CEAR-Canarias (2021). *Informe Migración en Canarias, la emergencia previsible.* <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/02/Informe-CEAR-Canarias.pdf>
- CEAR (2023). *Informe 2023 de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Las personas refugiadas en España y Europa (CEAR).* <https://www.cear.es/informe-cear-2023/>
- Cheng-Li, C. (2019). La relevancia de los factores afectivos en el aprendizaje del español como L2 de los inmigrantes en España. *Revista Internacional de Humanidades*, 6(2), ISSN: 2253-6825
- Del Pozo, M. (2011). El texto dialógico como instrumento de aprendizaje en el aula de ELE. El “recurso” del teatro como estrategia dinamizadora. En *Del texto a la lengua: La 117 La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, 1271-1284.
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE: OBSTÁCULOS Y PROPUESTAS. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *marcoeLe, Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 9, 1-58, ISSN 1885-2211.
- García, C. (2003a). Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas. *Carabela*, 53, 105-131, ISSN 0213-9715.

- García, C. (2008). El uso de distintas metodologías en la enseñanza del español para inmigrantes adultos no hispanos. *Foro de profesores de E/LE*, 4, pp. 1-6.
- García, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. *Antología didácticas*.
- García, I. (2021). Alumnado inmigrante. Factores emocionales y afectivos en el aprendizaje del español. *EFdigital. Educación y Futuro*, 22, 5 – 34, ISSN: 1695-4297
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, 107-124. ISSN 0213-9715.
- García, P. (2003b) Los cursos de «español para inmigrantes» en el contexto de la educación de personas adultas. *Carabelam*, 53, 45-64
- García, P. (2022). Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2. *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 2 (1), pp. 30-72. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1844>
- Godenau, D. (2019). Canarias: lugar de llegada y tránsito de la ruta migratoria atlántica hacia Europa. *El fenómeno migratorio en España: reflexiones desde el ámbito de la Seguridad Nacional*. 155-161. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad; Gobierno de España
- Godenau, D., Buraschi, D., y Zapata, V. M. (2020). Evolución reciente de la inmigración marítima irregular en Canarias. *Factsheet OBITen*, 08. <https://doi.org/10.25145/r.obitfact.2020.05>
- Godenau, D., y Zapata, V. M. (2022). Las regiones insulares fronterizas en las rutas de la migración marítima irregular. Las Islas Canarias (España) en el tránsito africano hacia Europa. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 30(64), p. 43-58.
- González, M. (2019). Migración irregular en España Mediterráneo, Canarias y Ciudades Autónomas. *El fenómeno migratorio en España: reflexiones desde el ámbito de la Seguridad Nacional. Comité Especializado de Inmigración*.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67-79. ISSN: 16979.-7467
- Instituto Cervantes. (2006). Español como nueva lengua Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos. *Santillana Educación, S. L.* ISBN: 84-934537-0-6
- Llorente, M. J. (2016). La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, 559-568.
- López, R. (2008). Mujeres Inmigrantes. Factores de exclusión en el acceso a la educación de adultos. *Lulu.com*
- Luque, J. A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? *En Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles. Nápoles: Instituto Cervantes*. Recuperado el 5 de marzo de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na_poles_2015/09_luque.pdf
- Martínez, B. (2007). ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER A TRAVÉS DE LA ACCIÓN? [Conferencia]. En Actas de CEDELQ II, Segundo Coloquio sobre la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, en Quebec.

- Martínez, L., Barriga, B., Lluquin, G., y Pazmiño, L. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento*, 5(03), 814-849.
- Ministerio del Interior (2023). Inmigración Irregular 2023. Datos acumulados del 1 de enero al 31 de diciembre. https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/24_informe_quincenal_acumulado_01_al_31-12-2023.pdf
- Nicolás, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, pp. 102-108.
- Pastor, S. (3-7 mayo 2004). *La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Actas de VI Congreso de Lingüística General, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.
- Pizarro, G., y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48.
- Porras, J.M., y Requena, M.D.(2022) *El acceso a la ciudadanía de los migrantes. Retos y amenazas para su inclusión*. Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Rodríguez, R. (2022). Política migratoria en las islas Canarias: violaciones de derechos humanos durante la pandemia. *Revista de la facultad de derecho, Derecho PUCP*, 89, pp. 37-75.
- Rus, K. (2020). La influencia del teatro en el desarrollo de la destreza oral y el descenso del nivel del filtro afectivo en la clase de ele. *Vestnik za tuje jezike/Journal for foreign languages*, 12, 295-314. DOI: 10.4312/vestnik.12, 295-314.
- Schumann, J. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, (1), 135-143.
- Servicio Canario de Salud. (19 de febrero de 2022). *Atención Sanitaria A Migrantes Recién Llegados A Gran Canaria En Situación Irregular Por Vía Marítima*. https://www.sepexpal.org/?wpfb_dl=39
- Sidro, A. (s.f) . La enseñanza del español a inmigrantes. *Cartestraina.ro* https://cartestraina.ro/spania/sgel/ele/ficheros/materiales/downloads/forma10.1_620.pdf
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 61-81.
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración, Universidad de Alcalá*, 8(1), 81-103.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2000). La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos. En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*, 97-118.
- Villalba, F y Hernández, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *EXPOLINGUA 2006, DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*, 10, 163- 184.
- Villalba, F., Hernández, M. T., & Aguirre, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Zapata, V. M. (2021). Migración marítima irregular y gestión de la acogida en Canarias. *Factsheet OBITen*, 10. <https://doi.org/10.25145/r.obitfact.2021.01>

ANEXOS

Anexo 1.

Temporalización.

Situación de aprendizaje	Sesiones por semana	Días de la semana	Duración de la sesión
Ámbito social	Semana 1, 1ª sesión	Sábado	120 min
	Semana 2, 2ª sesión	Sábado	120 min
	Semana 3, 3ª sesión	Sábado	100 min 20 min (autoevaluación)
Ámbito sanitario	Semana 4, 5ª sesión	Sábado	120 min
	Semana 5, 6ª sesión	Sábado	100 min 20 min (autoevaluación)
Ámbito jurídico	Semana 6, 8ª sesión	Sábado	120 min
	Semana 7, 9ª sesión	Sábado	100 min 20 min (autoevaluación)
Preparación Teatro social	Semana 8, 10ª sesión	Sábado	120 min
Teatro social	Semana 9, 11ª sesión	Sábado	120 obra final
Sesiones externas prácticas	Semana 3, 4ª sesión	Sábado tarde	60 min ámbito social (coger la guagua, comprar en el bazar)
	Semana 5, 7ª sesión	Sábado	60 min ámbito sanitario (ir a una farmacia)

Tabla 4. Organización y temporalización del programa.




Servicio
Canario de la Salud



Anexo 3.

Material para el alumno Actividad 1.2. , Tarea 1.2.1. Documento oficial adaptado

ALUMNO DEL
CURSO DE
ESPAÑOL



FUNDACIÓN
**CRUZ
BLANCA**

NOMBRE:
APELLIDOS:
EDAD:
NACIONALIDAD:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE INCLUSIÓN, SEGURIDAD SOCIAL
Y MIGRACIONES

Fecha de
nacimiento: | _ / _ / _

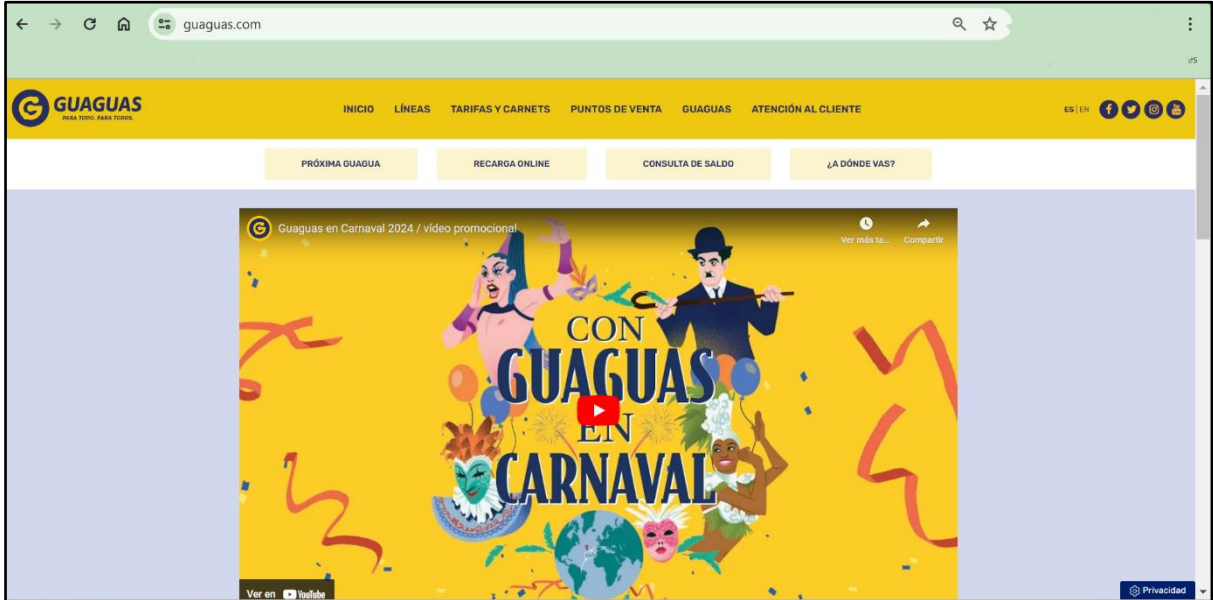
LUGAR DE RESIDENCIA:



Anexo 4.

Material para el alumno Actividad 1.4. Documento oficial adaptado.

ENSEÑAR LOS NUMEROS CON LAS LINEAS DE GUAGUA



ENSEÑAR EL PLANO DE LA CIUDAD CON LAS GUAGUAS Y CON FOLLETOS DEL LPGC.AYUTAMIENTO

INICIO LÍNEAS TARIFAS Y CARNETS PUNTOS DE VENTA GUAGUAS ATENCIÓN AL CLIENTE

PRÓXIMA GUAGUA
RECARGA ONLINE
CONSULTA DE SALDO
¿A DÓNDE VAS?

LÍNEAS > LÍNEAS Y RUTAS

LÍNEAS


2
13
17
18
19
20
21
22
24
25
26
32
33

21 PUERTO / ESCALERITAS / LA FERIA / HOSP. DR. NEGRÍN / SANTA CATALINA

Desde su inicio en el Puerto, acerca los viajeros las zonas comerciales de Mesa y López y La Ballena, así como el Recinto Ferial y el Hospital General de Gran Canaria Dr. Negrín para finalizar en el Intercambiador de Santa Catalina. La línea 21 se complementa con la línea 24, realizando un trayecto complementario en sentido inverso.

RECIBIR ALERTAS
PLANO (PDF)
PARADAS (PDF)

Plano secuencia de paradas



Salidas desde Puerto

Puerto -

Salidas desde Puerto

- Manuel Becerra (Puerto)
- Juan Rejón, 67
- Juan Rejón, 25
- Albareda, 43
- Parque Santa Catalina
- Juan Manuel Durán González (El Corte Inglés)
- Juan Manuel Durán González, 40
- Díof Palma, 40

Salidas desde Puerto

De lunes a viernes

06:36	06:50	07:00	07:15	07:25	07:40	07:55	08:10	08:25	08:39
08:55	09:10	09:24	09:36	09:50	10:04	10:18	10:32	10:49	11:05
11:19	11:33	11:45	11:57	12:11	12:25	12:37	12:50	13:05	13:21
13:35	13:49	14:03	14:17	14:32	14:46	15:00	15:17	15:35	15:51
16:05	16:19	16:35	16:53	17:07	17:17	17:27	17:41	17:55	18:10
18:28	18:45	18:59	19:10	19:20	19:34	19:49	20:00	20:14	20:28
20:42	20:56	21:10	21:24	21:40	21:55	22:25	22:55	23:55	00:56
01:45									

Anexo 5.

Espacios públicos parques y jardines, playas y otros enclaves de la ciudad para hacer deporte al aire libre, canchas públicas y otros espacios para hacer deporte.

<https://www.laspalmasgc.es/es/areas-tematicas/parques-y-jardines/parques-infantiles/distrito-isleta-puerto-guanarteme/>

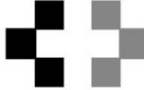
<https://www.laspalmasgc.es/es/areas-tematicas/parques-y-jardines/parques-urbanos/>

66

Anexo 6.


Material para el alumno Actividad 2.4. Documento oficial adaptado.

Resguardo de usuario de Población SIN Tarjeta.

 Servicio Canario de Salud

POBLACION SIN TARJETA

Identificación Personal : XSVJYYRXRTWYJJXR


XSVJYYRXRTWYJJXR

Datos de Usuario

Nombre	
Primer apellido	
Segundo apellido	
Fecha de nacimiento	
País de nacimiento	
DOLORES	

HOJA DE INSCRIPCIÓN O MODIFICACIÓN EN EL PADRÓN MUNICIPAL DE HABITANTES

Hoja de

de

Calle, plaza, etc.	Nombre de la vía			Domicilio	Distrito	Sección	Inscripción	N.º de personas inscritas en esta hoja
Número	Bloque	Portal	Escalera	Puerta				
Letra								
Referencia catastral número				Inscripción por cambio de residencia u omisión La inscripción en el padrón de este municipio requiere la baja automática de cualquier inscripción padronal en otro municipio o registro de inscripción en el padrón de otro municipio, siempre que se verifique anterior a la fecha de la inscripción.				
Tipo de documento de identidad DNI <input type="checkbox"/> Pasaporte <input type="checkbox"/>				Tarjeta Residencia <input type="checkbox"/>		Fecha de nacimiento		
Nombre Primer apellido				Municipio o país de nacimiento		Causa de la inscripción/modificación Cambio domicilio <input type="checkbox"/> Omisión <input type="checkbox"/> Nacimiento <input type="checkbox"/> Cambio de residencia <input type="checkbox"/>		
Segundo apellido				Provincia de nacimiento		Municipio/País de procedencia		
Correo electrónico				País de nacionalidad		Provincia/Consulado de procedencia		
Teléfono				País de nacionalidad		Información voluntaria. Autorizo a los mayores de edad empadronados en esta hoja para comunicar al Ayuntamiento las futuras variaciones de nuestros datos para obtener certificaciones o volantes de empadronamiento. SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
Tipo de documento de identidad DNI <input type="checkbox"/> Pasaporte <input type="checkbox"/>				Tarjeta Residencia <input type="checkbox"/>		Firma		
Nombre Primer apellido				Municipio o país de nacimiento		Causa de la inscripción/modificación Cambio domicilio <input type="checkbox"/> Omisión <input type="checkbox"/> Nacimiento <input type="checkbox"/> Cambio de residencia <input type="checkbox"/>		
Segundo apellido				Provincia de nacimiento		Municipio/País de procedencia		
Correo electrónico				País de nacionalidad		Provincia/Consulado de procedencia		
Teléfono				País de nacionalidad		Información voluntaria. Autorizo a los mayores de edad empadronados en esta hoja para comunicar al Ayuntamiento las futuras variaciones de nuestros datos para obtener certificaciones o volantes de empadronamiento. SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
Tipo de documento de identidad DNI <input type="checkbox"/> Pasaporte <input type="checkbox"/>				Tarjeta Residencia <input type="checkbox"/>		Firma		
Nombre Primer apellido				Municipio o país de nacimiento		Causa de la inscripción/modificación Cambio domicilio <input type="checkbox"/> Omisión <input type="checkbox"/> Nacimiento <input type="checkbox"/> Cambio de residencia <input type="checkbox"/>		
Segundo apellido				Provincia de nacimiento		Municipio/País de procedencia		
Correo electrónico				País de nacionalidad		Provincia/Consulado de procedencia		
Teléfono				País de nacionalidad		Información voluntaria. Autorizo a los mayores de edad empadronados en esta hoja para comunicar al Ayuntamiento las futuras variaciones de nuestros datos para obtener certificaciones o volantes de empadronamiento. SI <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		

AUTORIZACIÓN DE EMPADRONAMIENTO. Dondeña _____ con documento de identidad número _____ y domicilio en _____ con documento acreditativo del uso o propiedad de la vivienda. AUTORIZA a las personas indicadas en este documento a:	AUTORIZACIÓN PADRES/PRESENTANTES LEGALES. Dondeña _____ con documento de identidad número _____ y domicilio en _____ y dondeña en _____ en calidad de (padre, madre, tutor, representante legal) _____ AUTORIZA a los menores o incapacitados inscritos en esta hoja, con _____ a firmar su residencia habitual en el domicilio arriba indicado.
EL/AUTORIZANTE	EL/AUTORIZANTE

DECLARACIÓN DE RESIDENCIA. Dondeña _____ con documento de identidad número _____ sin documento acreditativo del uso o propiedad de la vivienda. Y con el mismo domicilio que las personas indicadas en esta solicitud.	DOCUMENTACIÓN PRESENTADA
EL/AUTORIZANTE	Documento acreditativo del uso de la vivienda _____ Certificado de identidad _____ Libro de Familia _____ Autorización _____

En San Carlos de Gran Canaria, a _____ de _____ de 20____

EL/AUTORIZANTE



Firma

EL/AUTORIZANTE MUNICIPAL

Firma

Anexo 8.

Material para el alumno Actividad 3.5. Documento oficial adaptado

	MINISTERIO DEL INTERIOR	Nº EXPEDIENTE O.A.R.: [REDACTED]		DIRECCION GENERAL DE LA POLICIA
---	------------------------------------	----------------------------------	---	------------------------------------

**RESGUARDO DE PRESENTACIÓN DE SOLICITUD
DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL**
(Art 18.1 a) Ley 12/2009)

NIE: [REDACTED]
Nombre: [REDACTED]
Apellidos: [REDACTED]
Hijo de: [REDACTED]
Fecha de nacimiento: [REDACTED]
País nac.: AFGANISTAN
Nacionalidad: AFGANISTAN
Sexo.: FEMENINO
Nº de pasaporte: [REDACTED]
F. Exp.: [REDACTED] F. Cad.: [REDACTED]
Dirección: [REDACTED]
Localidad: MADRID
Teléfono: [REDACTED]
Nº EXPEDIENTE O.A.R.: [REDACTED]





Si transcurrida la fecha de 07/10/2022 no se ha notificado la resolución de no admisión a trámite, quedará en este caso prorrogada la fecha de caducidad de este documento hasta el día 07/06/2023.

Expedido en MADRID, a 07 de Septiembre de 2022

ADVERTENCIAS

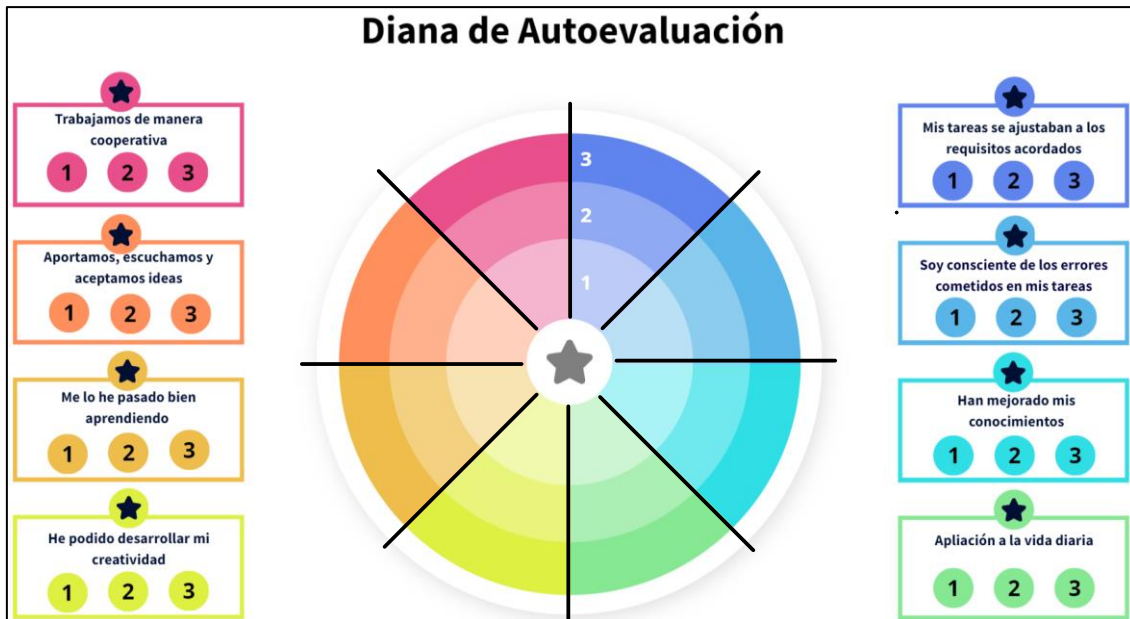
- En virtud de la disposición adicional vigésimo primera del Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, el solicitante de Protección Internacional estará **autorizado para trabajar** en España con las condiciones descritas en la propia disposición adicional a partir del día **07/03/2023**.
- A la fecha de su caducidad el titular deberá comparecer ante la dependencia que lo expidió. En caso de incomparecencia o de no atender las comunicaciones que se le efectúen en su domicilio se procederá al archivo de la solicitud. Cesará la validez de este documento si antes de finalizar su vigencia se produce la resolución de la solicitud de Protección Internacional.
- Este documento garantiza la "no devolución" de su titular.
- Este documento carece de validez para el cruce de fronteras (Reglamento CE 399/2016, Código de Fronteras Schengen y Acuerdo de adhesión de España al acervo Schengen)

Página 2



Anexo 9.

Autoevaluación. Diana de autoevaluación versión física.



Adaptado de <https://mediateca.educa.madrid.org/imagen/kfa1sxr9ezy4uefi>. Se ha creado una versión digital de dicha autoevaluación para aplicarla al finalizar cada situación de aprendizaje: <https://view.genially.com/6676edb47b14b800142fbe9d/interactive-content-diana-de-autoevaluacion>