

Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la educación de personas adultas

ISABEL GARCÍA PAREJO
Facultad de Educación UCM

Por educación de personas adultas se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

Declaración de la V Conferencia Internacional
sobre Educación de Personas Adultas, Hamburgo, 1997.

1. Introducción

La oferta de “cursos de español para inmigrantes” ha sido una constante desde inicios de los 90. Sólo hay que repasar los documentos originados desde diferentes administraciones y asociaciones en lo que se refiere a las campañas de publicidad de los centros de educación de personas adultas (EPA) editadas en varios idiomas, las actividades de formación del profesorado y las guías de orientación para el trabajo con inmigrantes; así como revisar las revistas editadas por ONGs y Servicios Sociales, los proyectos de elaboración de materiales específicos para inmigrantes financiados por la Unión Europea o las propuestas curriculares y los programas dirigidos a “población perteneciente tanto a grupos marginales o con riesgo de exclusión social” (LOGSE, 1990) como a los inmigrantes en particular (CIDE, 2002).

Todo ello se debe a los cambios demográficos acaecidos que han hecho que, al igual que en otros niveles del sistema educativo, la EPA haya tenido que responder a un tejido social cuantitativamente y cualitativamente más multicultural. Baste señalar que el mayor número de colectivo de inmigrantes corresponde a la horquilla que va desde los 30 hasta los 44 años: un 17,2% de hombres y un 21,5 de mujeres (Lora-Tamayo, 2001).

Intentar dar una visión panorámica de cuáles son los modelos de EPA en el marco europeo, y de manera más específica en España, para poder encuadrar en ellos la oferta de las clases de español resulta una tarea algo complicada porque, por una parte, la realidad político-administrativa, social, cultural (con la presencia de varias lenguas en un territorio) y económica (con sectores de producción que condicionan el tipo de trabajo para el inmigrante) del Estado español presuponen ofertas muy diversas para la EPA. Por otra parte, el sistema educativo español está en proceso de revisión desde la publicación en 1990 de la LOGSE, ya que la ley puede tener diferentes aplicaciones según decidan las administraciones de cada comunidad autónoma y, en la actualidad, se proyecta una ley de calidad, que puede tener también implicaciones para la EPA. Además, la configuración de los centros que acogen programas de EPA resulta de lo más variada: centros públicos dependientes de ministerios, comunidades autónomas y ayuntamientos; centros privados con ánimo de lucro, centros privados sin ánimo de lucro (ONGs), entidades ciudadanas, sindicatos, etc. (Jabonero y otros, 1997: 11).

Con todo, creemos que es necesaria esta reflexión sobre la relación entre la oferta de cursos de español y la EPA ya que, si bien es cierto que el conocimiento de una lengua determina en gran medida la vida del inmigrante a lo largo de su estancia en el país de acogida, también es cierto que el inmigrante es un adulto que va a compartir con otros adultos algo más que la lengua.

Así, en una primera parte repasamos brevemente el modelo actual de la EPA, sus antecedentes, su filosofía y el marco normativo que lo sustenta. A continuación describimos las características de los destinatarios de los cursos de español, y, de manera muy breve, presentamos los diferentes tipos de centros de EPA (en función de la organización y de los profesores) y algunos de los elementos que inciden en la programación de estos cursos. El artículo se cierra con unas conclusiones.

2. La educación de personas adultas (EPA)

2.1. La EPA en una sociedad en cambio

Con el convencimiento de que todos los que leen estas páginas son adultos, les propongo un pequeño ejercicio de reflexión previo sobre los cambios que han experimentado a su alrededor:

1. ¿Se ha visto modificada la morfología de su barrio y de su trabajo en lo que a grupos humanos se refiere?¹
2. ¿Se ha sentido analfabeto/a en algún momento, a pesar de sus estudios, con relación al uso de nuevas tecnologías?²
3. ¿Ha tenido que cambiar varias veces de trabajo?³
4. ¿Ha experimentado cambios en sus pautas de comportamiento propiciados por una nueva realidad cultural?⁴

Vivimos en una sociedad caracterizada por un cambio constante y vertiginoso. Eso nos exige, por un lado, poseer unos conocimientos que poco tienen que ver con los que adquirimos en nuestra formación básica y que, además, cambian constantemente (García Carrasco, 2001). Por otro, nos obliga a competir por unos puestos de trabajo, cualificados o no, que cambian según las necesidades del entorno y que nos empujan a una formación permanente. Pero lo más importante, quizás, es que para poder desenvolvemos con normalidad en esta sociedad, todo esto nos obliga a desarrollar una habilidad de autoaprendizaje y cierta capacidad de adaptación ante el cambio, ya sea a nivel personal, laboral o cultural⁵.

Existe una relación directa entre los cambios que se producen en nuestro entorno a nivel económico, social, político y cultural y los que se producen en la EPA.

Pero como señala Tuijnman (1996), entre otros, la educación de adultos se siente como prioridad entre los gobiernos debido, principalmente, a los efectos de los cambios demográficos y económicos. En toda Europa se constata el envejecimiento de la población, el crecimiento del grupo de personas jubiladas antes de los 60 años, de jóvenes trabajadores sin cualificación, de grupos de inmigrantes, etcétera. Los cambios tecnológicos y económicos los arrastran: ciertos trabajos exigen una cualificación técnica y el mercado de trabajo se cierra cada vez más para los que no tienen una formación y pueden

¹ ¿Hay más ancianos? ¿Se les ve por el parque acompañados de mujeres de origen latinoamericano? ¿Ha dado a luz recientemente en un hospital público y ha sentido ser la única familia “blanca europea” y ser la única mujer mayor de 35 años que daba a luz su primer y, quizás, único hijo? ¿Las tiendas de su barrio están regentadas por orientales? ¿En su lugar de trabajo conviven gentes de diferentes países?

² ¿Se ha encontrado buscando libros o cursos de informática, de Internet...? ¿Se ha sentido con la obligación de comprar un teléfono móvil, de conectarse a la red y de cambiar el vídeo por el DVD?

³ ¿Ha tenido que invertir tiempo y dinero en completar su formación o en especializarse en otro campo? ¿Ha vivido las nuevas formas de contratación (becas, en práctica, a tiempo parcial, fijo discontinuo...)?

⁴ ¿Compra en grandes superficies? ¿Disfruta de ofertas culturales, gastronómicas, etc. originarias de otros países? ¿Come rápido, come mucho y se obsesiona por su físico? ¿Ha pasado del “habiendo mujeres en casa el niño/hombre no debe hacer nada” a la “campaña por el reparto de tareas domésticas”? ¿Ha pasado del “señor profesor, don Severiano” al “¡eh profe/profa!”?

⁵ BECK (1986) (citado en JANSEN y VAN DER VEEN, 1996) califica esta nueva sociedad como “risk society”, caracterizada, entre otras cosas, por la inseguridad global del sujeto y la individualización de identidades, intereses y experiencias.

ser considerados como analfabetos funcionales en la sociedad actual (Raggatt y otros, 1996 y Jabonero, 1994).

En este contexto, la formación profesional se siente como una prioridad por parte de los gobiernos, influenciados, quizás, por los cambios económicos producidos desde los años 70⁶. La Unión Europea ha destinado muchos recursos, a través de programas como el Horizon, para la formación de grupos específicos de jóvenes trabajadores, mujeres e inmigrantes (Tuijman 1996 y Clarke 1996), entendiendo que la educación y la formación son un camino para el desarrollo económico (Hart 1996: 97, García Carrasco, 2001). Fruto de estos programas son, por ejemplo, los materiales elaborados por sindicatos para la enseñanza del español para inmigrantes⁷.

Cabe preguntarse si la actual política educativa favorece la educación permanente para todo el colectivo adulto, ya sea inmigrante o no (Field, 1996; Flecha, 1994). Pero lo cierto es que el colectivo inmigrante corre el riesgo de quedar aislado si no es atraído a los procesos formativos, y puede quedar condenado a desempeñar únicamente cierto tipo de trabajo⁸. En este contexto, el aprendizaje de la lengua es considerado por muchos autores no como un fin en sí mismo, sino como el primer paso en el camino hacia la integración con plenos derechos.

2.2. El marco normativo de la EPA

Es en la reforma educativa de 1990 recogida en la LOGSE, ley que desarrolla los decretos referentes a las enseñanzas mínimas en educación primaria y secundaria, donde la EPA aparece por primera vez como algo independiente (LOGSE: Título III), ya que hasta entonces, debido a su carácter compensatorio, se interpretaba igual que la educación infantil. Es de destacar en ella la concepción de la educación de adultos como un proceso permanente cuyo objetivo es desarrollar “su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica” (LOGSE: art. 51.2)⁹.

⁶ El desarrollo del post-fordismo (EDWARDS, 1993; FIELD, 1996) y la instauración de cierta modernización debida a los cambios tecnológicos (JANSEN y VAN DER VEEN, 1996; CLARKE, 1996; AYUSTE Y OTROS, 1994).

⁷ Nos referimos a CCOO y UGT.

⁸ Según HART (1996), de todos los empleos generados hasta el año 2000, más de la mitad habrían requerido una formación en educación secundaria o superior.

⁹ En el Título Tercero, artículo 51.2., se definen los tres objetivos que debe perseguir la EPA: (i) proporcionar y actualizar la formación básica y facilitar el acceso de los adultos a diferentes niveles educativos; (ii) mejorar su cualificación profesional o proporcionarle una preparación para el ejercicio de otras profesiones y (iii) mejorar su capacidad de participación en la vida social, cultural y económica. Estos objetivos se acompañan de una metodología basada en el autoaprendizaje de los adultos en función de sus experiencias, sus necesidades e intereses, en las dos modalidades educativas, presencial o a distancia, y marcan como público prioritario aquel que tiene carencias en educación básica y capacitación profesional.

En este sentido, tanto en la LOGSE como en el documento previo a la misma, el Libro Blanco para la Educación: cap. XII¹⁰, se reflejan muchas de las experiencias y propuestas de los movimientos sociales de los 70 que consideraron la educación de personas adultas como emancipatoria (Janzen y van der Veen, 1996: 125) y como parte de una transformación social (Stock, 1996: 11)¹¹.

- Así, los campos de actuación de la educación de adultos quedan recogidos en las siguientes áreas:
- Formación orientada al trabajo
- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas
- Formación para el desarrollo personal
- Formación general de tipo compensatorio.

La formación de tipo compensatorio se imparte mayoritariamente en centros públicos dependientes de las Comunidades Autónomas y los ayuntamientos, y se desarrolla a lo largo de seis cursos, desde el ciclo inicial (alfabetización) hasta el Graduado de Secundaria para Personas Adultas (ESPA)¹². Como ocurre con otros niveles del sistema educativo, los inmigrantes adultos pueden incorporarse a cada uno de los ciclos. Así, encontraremos en los centros jóvenes que, tras completar su formación básica sin éxito, optan por la educación de adultos para intentar obtener el título de Graduado. Aunque dominan la lengua a nivel comunicativo, su conoci-

¹⁰ Véase al respecto el volumen 8 de la revista *Diálogos* (diciembre, 1996) con el tema monográfico “Diez años del Libro Blanco de Educación de Adultos”.

¹¹ En esta época, proliferaron un gran número de entidades ciudadanas que, influidas por las ideas de Freire sobre cambio social a partir de la educación, el trabajo en equipo, la reflexión comunitaria, etc., se centraron en potenciar la alfabetización, la cultura general, la animación sociocultural, la educación integral y el trabajo con mujeres. Paralelamente, el gobierno ofertaba unos programas de claro carácter compensatorio, orientados a obtener una titulación básica. Como señala CABORNERO (1996), las entidades ciudadanas siguen vivas, y no sólo tratan de compensar déficits académico-administrativos, sino que surgen de las necesidades humanas del entorno y tratan de incidir sobre él. A este tipo de asociaciones habría que sumar, en la actualidad, las asociaciones creadas por colectivos específicos de inmigrantes, agrupados principalmente por el país de origen, así como las ONGs, las entidades religiosas y los sindicatos que se dedican total o parcialmente a la EPA y que, en el caso de la enseñanza del español a inmigrantes adultos, han sido pioneros en su desarrollo y organización.

(Para conocer las ideas de FREIRE puede verse BLANCO (1982), y para la evolución de la educación de adultos en España FLECHA Y OTROS (1988), así como MORENO y VIÑO (1997).

¹² La EPA se organiza en tres grandes niveles, cada uno desarrollado en dos años:

- Nivel 1 o de alfabetización (Primero y Segundo de la EPA), orientado a que el alumno adquiera “técnicas de lectoescritura y cálculo que faciliten la comprensión lingüística y matemática suficiente, para satisfacer las necesidades que se le planteen en su vida cotidiana, así como para comprender la realidad de su entorno”.
- Nivel 2 o de Consolidación (Tercero y Cuarto de la EPA), orientado a que el alumnado “desarrolle habilidades, técnicas, métodos y estrategias. Se basa, por lo tanto, en el aprender a hacer” y en la “capacidad de transferencia”, es decir, saber aplicar lo aprendido a situaciones diferentes, de ahí que se dé mayor importancia a los contenidos procedimentales y actitudinales que a los de carácter conceptual.
- Nivel 3 o de Secundaria (Quinto y Sexto de la EPA), orientado a obtener el título de Graduado en Secundaria. Suele incluir cuatro áreas de conocimiento: Comunicación, Sociedad, Naturaleza y Matemáticas.

to no es suficiente para que puedan abordar el estudio de las diferentes áreas. En el momento de la matrícula, el centro elabora un informe de valoración inicial por medio de pruebas y entrevistas para precisar el nivel académico de cada solicitante y proponerle el tramo educativo más apropiado para él. Es frecuente encontrar a estos jóvenes en los niveles de consolidación y de educación secundaria. Para estos alumnos, inmigrantes o no, se suelen proponer grupos de apoyo en lengua española centrados principalmente en el desarrollo de la comprensión y expresión escritas, y en matemáticas.

A estos tramos también se incorporan adultos inmigrantes que, tras pasar por grupos orientados hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, tienen un nivel comunicativo mínimo. De acuerdo con su formación anterior, pueden acceder a cualquiera de los niveles de la EPA (alfabetización, consolidación y educación secundaria). Para ellos, también se suelen organizar grupos de apoyo en lengua española.

Si bien estas medidas coinciden con las diseñadas para atender a la diversidad en la educación primaria y secundaria (MEC, 2002: 57), los centros de educación de personas adultas, a diferencia de lo que ocurre con centros dependientes de entidades u ONGs, no cuentan con otras medidas especiales como equipos multidisciplinares que asesoren a centros, profesores y alumnos inmigrantes en materia no sólo educativa, sino también laboral, jurídica, sanitaria o de vivienda, entre otras. Esta responsabilidad recae en su conjunto sobre el profesorado y sobre el pedagogo que tiene a su cargo la formación para la orientación laboral que se incluye en cualquiera de las ofertas educativas que se realicen. Esto obliga al centro a estar en contacto permanente con los servicios, públicos o privados, de la zona en la que se ubica.

Los programas de lengua española para inmigrantes se han incluido muy tardíamente en la normativa referida a la EPA¹³, a pesar de que para poder participar en programas derivados de los otros campos de actuación de la EPA se hace necesario el conocimiento de la lengua. Son planes relacionados con la formación profesional y el desarrollo personal, normalmente organizadas desde centros cívicos, instituciones públicas o privadas, entidades, sindicatos o centros de formación ocupacional. Sin embargo, todas estas ofertas, incluidas las clases de español, resultan demasiado aisladas entre sí y, quizás, para res-

¹³ El MEC incluye estos cursos en la oferta de formación no reglada para adultos, “que engloba un conjunto de programas encaminados a proporcionar capacitación para el trabajo, formación personal y cultural, cursos de español para extranjeros, etc.”, MEC (2002: 75). Por su parte, la Comunidad de Madrid lo incluye dentro de los programas de actuación de la EPA en la normativa publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid del 21 de agosto de 2001, pp. 4 y ss. Si, además, revisamos la oferta formativa de dicha Comunidad para el curso 2001-2002, observaremos que se imparte español en 52 de sus 56 centros de adultos (*Centros de Educación de Personas Adultas. Oferta Formativa 2001-2002*, Consejería de Educación, CAM, Dirección General de Promoción Educativa). Sin embargo, entidades de iniciativa social y diferentes asociaciones vienen realizando una labor de acogida al inmigrante que ha incluido la enseñanza de la lengua desde un principio (Por ejemplo, Cruz Roja, Cáritas y ASTI).

ponder a las necesidades del inmigrante sería conveniente que todas ellas contemplasen la diversidad cultural y el desarrollo de la lengua vehicular¹⁴.

3. Los destinatarios de la EPA

Como hemos señalado en el apartado anterior, en lo que se refiere a la educación de adultos, la LOGSE marca como público prioritario aquel que tiene carencias en educación básica y capacitación profesional, y considera “adulto” a toda persona mayor de 18 años y menor de 65¹⁵. Independientemente tanto de la edad como de las leyes que marcan el inicio de esa etapa, algunas características de la misma son que se corresponde con el periodo de vida más productivo, al ser la época de rendimiento laboral, suele conllevar la fundación de una familia y, además, es el momento del ejercicio político en que el individuo muestra autonomía plena (González y Gisbert, 1990). Si bien estas características son compartidas por todos los adultos, las implicaciones que conllevan para un inmigrante son específicas al tener que ver con el tipo de trabajo al que puede acceder, los problemas para formar una familia o para la reagrupación familiar, las escasas posibilidades reales de participación activa en la nueva sociedad y, a pesar de sentirse como individuo autónomo, la profunda sensación de dependencia de otros (instituciones, traductores, mediadores...) que puede llegar a convertirse en una “adicción” que no le permita recuperar su autonomía personal.

3.1. Los adultos inmigrantes

Los adultos inmigrantes comparten con otros adultos una serie de características en lo que a forma de aprendizaje se refiere. Sin embargo, por otro lado, sus características personales son tan variadas que muchos autores inciden mucho más en la heterogeneidad de los grupos que se forman en los

¹⁴ Resultan de especial interés campañas como la de “Ellos también son de casa”, organizada por la confederación de asociaciones de vecinos, CAVE, que incluía formación a través de cursos de lengua española y de formación profesional, con módulos específicos de lengua orientados a la materia que se iba a impartir, información y asesoramiento, comunicación intercultural y participación ciudadana, además de campamentos interétnicos. Habría que tener en cuenta que las asociaciones de vecinos pueden ser los principales centros de integración de los inmigrantes.

¹⁵ Un desarrollo más completo de las etapas de la edad adulta puede verse en GONZÁLEZ y GISBERT (1990: 17-19). Hay que señalar, sin embargo, que, como se recoge en la cita que abre este artículo, cada cultura decide cuándo comienza la edad adulta y cuáles son los objetivos de cada etapa. Así, por ejemplo, antes de la implantación de la LOGSE, la educación obligatoria llegaba hasta los 14 años, edad en la que, en caso de no ampliar uno su formación hasta los 16 años en un centro de EGB, podía acceder al mercado laboral o bien a programas de formación profesional o de garantía social en los centros de educación de adultos. Actualmente, todo el recorrido se centra en una educación obligatoria hasta los 16 años, que puede ser ampliada hasta los 18, edad exigida para matricularse hoy en un centro de adultos. Además, entre los 18 y 25 años, en nuestra sociedad, se entiende que el objetivo prioritario sigue siendo la educación, la obtención de un título. Sin embargo, la idea de “adulto” en otras culturas se acerca más al sentido etimológico: la palabra procede del verbo latino “adolescere”, que significa “crecer”, y es la forma del participio pasado “adultum”, es decir “el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido” (LUDOJOSKI, 1986, en FERNÁNDEZ ARENAZ, 1990: 11).

centros, en sus diferentes necesidades y experiencias previas que en lo que puedan tener en común.

La diferencia es un dato objetivo. Baste echar una mirada a los informes estadísticos: latinoamericanos, africanos, asiáticos, filipinos, portugueses, de Europa del Este y de países ricos¹⁶. Si repasamos el estudio de García Parejo (1997) sobre datos relativos a la Comunidad de Madrid, podemos observar que el colectivo de inmigrantes más numeroso que participa en las clases de español o de alfabetización procede de países africanos (47,2%), sobre todo de Marruecos (24,8%), seguido del colectivo asiático (29,9%) y del de Europa del Este (17,2%). El menos numeroso procede de América Latina (3,5%), a pesar de ser actualmente el colectivo más grande.

La muestra analizada corresponde a un total de 51 países que representan al menos 51 lenguas diferentes, teniendo en cuenta que algunos encuestados señalaron dos lenguas como maternas. Esto supone una gran dificultad a la hora de poder disponer de profesores bilingües o de materiales y recursos editados en varias lenguas, aunque puede favorecer el intercambio en español si los grupos se constituyen con adultos de diferente origen¹⁷.

En lo que se refiere a las variables edad y género, del estudio se deduce que el grupo más numeroso de adultos que participan en las clases de español corresponde a la franja de edad comprendida entre los 20 y 35 años. Y como ocurre en la educación de adultos en general, es más numeroso el grupo de mujeres mayores de 30 que participan en procesos educativos más generales (55,32%) que el de hombres (40,6%).

Si nos centramos en la formación anterior de estos inmigrantes podremos observar que la gran mayoría están alfabetizados en su lengua: estudios primarios, 19,28%; estudios secundarios, 28,93%; estudios profesionales, 12,69%; estudios superiores, 25,38%. Sólo el 12% manifiesta no tener estudios¹⁸.

¹⁶ Parte de los inmigrantes procedentes de países ricos pueden incluirse en el grupo de inmigrantes económicos. En Andalucía se constata, por ejemplo, que estos inmigrantes suelen viajar con personal de servicio, que no accede a centros bilingües o escuelas de idiomas. Tanto ellos como sus hijos suelen acudir a centros públicos para las clases de español y la educación básica respectivamente.

¹⁷ Tal diversidad ha llevado a crear servicios como el de Traductores e Intérpretes (SETI) en el seno de la organización no gubernamental COMRADE. Este servicio agrupa a muchos profesionales que cubren más de 35 lenguas y tiene dos grandes líneas de trabajo: la traducción de documentos escritos y la interpretación social (Ver el Boletín de la OFRIM de enero de 2002). Por otra parte, la tendencia a agruparse por país de origen en determinados barrios o localidades hace que cada vez sea más difícil encontrar grupos mixtos. De ahí que muchos cursos de español estén dirigidos específicamente a marroquíes, polacos, senegaleses, etc., dependiendo del lugar en que se oferten.

¹⁸ De estos inmigrantes, el 52,63% proceden del norte de África, el 15,78% del África negra, también un 15,78% de China y de Latinoamérica y un 5,26% de Europa del Este. El porcentaje global puede haber aumentado, ya que con la reagrupación familiar producida en los últimos años, han llegado muchas mujeres que no tuvieron la oportunidad de acceder a unos estudios básicos en su país, por lo que la alfabetización de estas mujeres, entre otras cosas, se ha convertido en eje principal de las actividades de muchos centros. Puede ocurrir que en los grupos de acogida para la enseñanza del español coincidan, por cuestiones de ratio profesor-alumno, adultos no alfabetizados con adultos con estudios medios y superiores, lo que dificulta la tarea del profesor, ya que las estrategias y velocidad de aprendizaje de unos y de otros son muy diferentes, y puede provocar el abandono de algunos.

En cuanto al tiempo de residencia en España de este colectivo, hay que señalar que el 44,67% lleva en este país más de año y medio, aunque sólo un 10,65% lleva ese mismo tiempo aprendiendo español. Este dato nos lleva a incidir una vez más en la idea de que es necesario atraer a estos adultos hacia procesos de formación en los que la enseñanza del español no sea objetivo principal, aunque sí paralelo, si no queremos que queden excluidos socialmente (ver el artículo de Ambadiang en este mismo número de la revista). Además, de todo el colectivo encuestado, el 72% elige un centro de iniciativa social (asociaciones, entidades religiosas, sindicatos) para seguir sus cursos de formación. Esto debería hacernos reflexionar sobre qué características tiene la oferta de estos centros frente a la de otros de iniciativa pública.

3.2. El aprendizaje adulto

Si bien es cierto que todas estas características propias del colectivo inmigrante van a determinar el diseño y la organización de los cursos de español, también lo es el hecho de que la forma en que aprenden los adultos tiene unos rasgos característicos, que igualmente deberán ser tenidos en cuenta en ese diseño.

A nivel general, el adulto debe añadir a sus muchas responsabilidades una tarea nueva: el aprendizaje. Además, las experiencias personales que se reúnen en un grupo de adultos son de lo más heterogéneas y la psicología evolutiva del adulto influye en los procesos de aprendizaje. En este sentido, habría que señalar que los adultos buscan experiencias de aprendizaje que sean útiles para manejar sucesos específicos derivados de los cambios que se van produciendo en su vida (matrimonio, despido, empleo, inmigración, etc.), al no resultarles el aprendizaje gratificante por sí mismo. Aprenden con la esperanza de aplicar lo aprendido a algo que les reportará ventajas inmediatas. Así, el interés influye mucho en su aprendizaje, ya que si el curso no le satisface, tienden a abandonarlo (Alonso y Gallego, 1991: 27).

Para ser operativos en nuestro trabajo con adultos, deberíamos conocer, además, ciertas leyes que rigen todo este proceso de aprendizaje, como por ejemplo la resistencia del adulto al cambio¹⁹, la emotividad y la motivación. El adulto necesita sentirse arropado por el grupo, aunque le cueste moverse dentro de él. Por esto, debe prevalecer, durante el aprendizaje del adulto, un ambiente de cordialidad y de trato de igual a igual tanto en las relaciones con el formador como en las relaciones entre los propios compañeros. Por otra

¹⁹ Así, podemos encontrar cierta dificultad a la hora de cambiar de tema en una situación de aprendizaje. O puede ocurrir que el adulto esté acostumbrado a un tipo concreto de respuesta para resolver un problema y le resulta muy difícil cambiar de sistema cuando las características del problema así lo puedan exigir (GONZÁLEZ y GIBBERT, 1990: 27).

parte, conocer cuál es la motivación del adulto que asiste a los cursos es fundamental para poder dar respuesta a sus aspiraciones.

4. Los centros de educación de personas adultas

Como señalan García Parejo (1997) y Balaguer y Formariz (2002), entre otros, existe una gran variedad de centros de educación de personas adultas, dependientes de entidades públicas o privadas, que ofertan cursos de español y de formación permanente. Si examinamos el *cuadro 1* podremos observar que los campos de actuación coinciden en todos ellos, si bien, entidades y asociaciones suelen contar con planes más globalizados de atención al inmigrante. Este hecho, además de la gratuidad de los recursos, era el que determinaba la elección de centro de los inmigrantes encuestados en el estudio de García Parejo (1997)²⁰.

	Actividades ofertadas	Recursos humanos	Materiales
Centros de formación básica, dependientes de las administraciones autonómicas	<ul style="list-style-type: none"> - De formación general y de acceso a enseñanzas postobligatorias - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Personal laboral o funcionario especialista en cada área de conocimiento - Poca autonomía para contratar a otros profesionales - Reciben cursos específicos a través de los Centros de Atención al Profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • MEC: <ul style="list-style-type: none"> - Método Contrastes (alfabetización) • OFRIM: <ul style="list-style-type: none"> - Boletín mensual - Revista semestral - Guía de recursos • Servicios sociales: <ul style="list-style-type: none"> - Guías laborales y de recursos para el trabajo con inmigrantes
Entidades religiosas	<ul style="list-style-type: none"> - De formación general para el acceso a enseñanzas a través de pruebas específicas - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social - Asesoramiento jurídico y laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores voluntarios - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cáritas: <ul style="list-style-type: none"> - Manual de alfabetización - Manual de formación intercultural - Revista Entre Culturas • ASTI: <ul style="list-style-type: none"> - En contacto con (alfabetización)

²⁰ Una descripción detallada de todas las organizaciones relacionadas con el colectivo inmigrante en la Comunidad de Madrid puede verse en la Guía de Recursos para la inmigración editada por la OFRIM (puede consultarse a través de Internet).

	Actividades ofertadas	Recursos humanos	Materiales
Entidades sindicales	<ul style="list-style-type: none"> - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social - Asesoramiento jurídico y laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores voluntarios - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - CCOO lanza una oferta de formación abierta a profesores de los distintos niveles del sistema educativo - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...) 	<ul style="list-style-type: none"> • CITE-CCOO: <ul style="list-style-type: none"> - Lengua española para inmigrantes - Boletines informativos - Fundación Largo Caballero: <ul style="list-style-type: none"> - Curso de castellano para inmigrantes
Centros de formación ocupacional dependientes del Ministerio de Trabajo o de Asuntos Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formación específicos para cada sector laboral - (no se tiene en cuenta la formación de la persona desde un punto de vista integral) 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionarios - Contratados a través de otras entidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos informativos
Centros cívicos dependientes de los ayuntamientos	<ul style="list-style-type: none"> - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionarios - Contratados a través de otras entidades - Voluntarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos informativos
Asociaciones, fundaciones, ONGs y entidades de iniciativa social	<ul style="list-style-type: none"> - De formación básica - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntarios - Contratados - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acoge <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetizar (MELORAL) • FAEA: <ul style="list-style-type: none"> - Boletín informativo - Revistas de centros y asociaciones

Cuadro 1.

Como señalan Balaguer y Formariz (2002), entre otros, el papel del centro es fundamental a la hora de atraer a los inmigrantes a procesos de formación. Los objetivos de los cursos deben enmarcarse en “la construcción de unas relaciones entre iguales, de un sentimiento de pertenencia a un espacio que puede llegar a representar a nivel micro una experiencia social positiva y un pequeño trasunto de la sociedad” (p. 40). En este sentido, los planes de acogida son fundamentales para realizar una labor de orientación y tutoría diri-

gida hacia la definición de un proyecto personal no sólo de carácter educativo. Por otra parte, el centro, si acoge alumnos autóctonos y/o de diferentes procedencias, es un lugar de encuentro en el que desarrollar todos los valores de la educación intercultural²¹. A pesar de ello, el 71,06% manifiesta su rechazo a estudiar en un centro al que sólo asistan inmigrantes.

Incluso en modalidades como la semipresencial o a distancia, el centro se convierte en lugar para el estudio individual y para el encuentro. Esto exige que la gestión y organización del mismo cumpla varios requisitos como son unos recursos materiales y humanos suficientes adecuados a la oferta, los alumnos y la modalidad de enseñanza. Sirva como ejemplo el modelo organizativo de la ALBSU (Adult Literacy and Basic Skills Unit), organización no gubernamental con sede en Reino Unido²². Cada centro está dotado de ordenadores con los que se puede trabajar en varias lenguas, equipos audiovisuales, profesorado mayoritariamente multilingüe y voluntarios. Además, tiene autonomía para decidir cuándo abrir y cuándo cerrar, dependiendo de la demanda, ya que los adultos pueden ir al centro cuando quieran para utilizar los recursos disponibles. Igualmente, puede organizar cursos con contenidos muy concretos y de corta duración, entre 4 y 6 semanas, para responder a las necesidades de los adultos. Pueden ser impartidos en inglés o en otra lengua y suelen incluir un eje transversal relacionado con la educación intercultural.

Entre la oferta de estos centros se incluyen los cursos de ESOL (English for Speakers of Other Languages). Tienen un carácter voluntario, aunque se les recomienda a todas aquellas personas que no consiguen progresar debido a su nivel de inglés. Suelen ser cursos intensivos de 16 horas a la semana, con una duración de seis meses, aunque pueden extenderse más tiempo para los que tienen más problemas. Hay que señalar que uno de los días de la semana está dedicado al contacto con las diferentes variedades que presenta la lengua inglesa a nivel oral, sobre todo con los acentos, para ampliar la destreza de comprensión de los adultos. Después de las seis semanas se realiza una evaluación a través de entrevistas. Siguiendo la filosofía de estos centros, se tienen en cuenta las necesidades de cada individuo y se le implica en su proceso de formación.

Para desarrollar todo esto, son fundamentales, por un lado, recursos como la guardería que funciona durante el tiempo que duran las clases y la existen-

²¹ Es importante señalar también el papel de los centros en el proceso de socialización del adulto para poder participar activamente en su comunidad, pero puede ocurrir que no quiera, no sepa o no pueda hacerlo, porque “un requisito fundamental en todo el proceso de socialización es el establecimiento de lazos afectivos con la sociedad y experimentar en ellos una serie de sentimientos fundamentales” (GONZÁLEZ y GISBERT, 1990: 41). Sin embargo, del estudio de GARCÍA PAREJO (1997) se desprende que si bien un alto porcentaje de adultos (un 53,29) reconoce la presencia de otros estudiantes españoles en su centro, sólo el 15,22% afirma estudiar en alguna ocasión con ellos.

²² ALBSU tiene más de 70 centros repartidos por todo el país. En ellos se imparten “basic skills”, entendidas como leer, escribir y hablar en inglés y usar ciertos conocimientos matemáticos a un nivel necesario para desenvolverse en el trabajo y en la sociedad en general. En esta idea de “basic skills” no se incluye ni el nivel inicial de inglés como segunda lengua, ni la educación compensatoria, ni las necesidades especiales.

cia de profesorado bilingüe y, por otro, una labor de tutoría que sirva de herramienta principal para motivar al alumno, aunque también se le pone en contacto con voluntarios y con un grupo de referencia²³.

Como sucede en muchos campos de la educación de adultos, todos estos cursos no tienen certificación oficial ni los centros que los imparten tienen subvenciones adecuadas. Por otra parte, la mayor parte del profesorado desconoce el mundo del trabajo de los adultos inmigrantes y no sabe cuál es la formación básica que se les pide para desempeñar cada puesto. La formación de adultos exigiría un mayor contacto con el mundo de la empresa (en los centros de la ALBSU se invita a las empresas a formar parte de los mismos, y algunos dedican sus fondos a realizar investigaciones sobre las demandas de éstas), pero ante la crisis económica, tanto los gobiernos como las empresas, tienden a reducir gastos en materia de formación, sin tener en cuenta que “la modernización de la estructura productiva (...) depende tanto del nivel educativo general de esa población, como de su actitud para adquirir una preparación técnica y profesional adaptada a las exigencias actuales” (Libro Blanco para la reforma del sistema educativo, cap. III, 10, 87).

Se trata, en definitiva, de contar con centros con una organización flexible que tengan en cuenta la normativa existente sobre formación de adultos en general y sobre formación profesional y ocupacional, en particular, así como las necesidades y demandas del adulto, inmigrante o no, y de su entorno laboral, social y personal. Porque si bien es verdad que el mundo laboral tiene unas exigencias en lo que a formación se refiere, también hay “sectores de la población adulta cuyo interés en la formación estriba en conseguir mayores cotas de autonomía personal, comprender mejor y adaptarse a los cambios sociales y culturales; en definitiva, avanzar en su desarrollo personal” (Jabonero y otros, 1997: 82). En este sentido, deberán ser centros que dispongan de ofertas y de recursos materiales y humanos de características muy diversas, no necesariamente concentrados en una sola institución, lo que exige que el centro cuente con una red de relaciones y que toda la oferta esté organizada a través de proyectos de base territorial²⁴.

²³ Los centros, además, editan una guía en varias lenguas en las que se especifican horarios, localización de aulas y laboratorios de idiomas, material disponible, normas generales y claustro de profesores. Estas son informaciones que se presentan a través de documento escrito y/o de discurso oral en asambleas de grupo en casi todos los centros de EPA.

²⁴ Es LANCHO (1994), entre otros, el que propone una alternativa al modelo de organización actual de la educación de personas adultas. Habla el autor de un “Centro global de base territorial” que surge del análisis de la demanda de un territorio y engloba las distintas facetas de EPA en un proyecto común, de forma que se puedan aprovechar todos los recursos materiales y humanos de una zona (públicos, privados, ONGs...), con vistas al desarrollo de la comunidad. Parece que los planes regionales para la inmigración, o los foros regionales sobre inmigración (ver el caso de Madrid, por ejemplo, en los diferentes números del Boletín de la Oficina Regional para la Inmigración, OFRIM), siguen esta filosofía, ya que tratan de organizar sus líneas de actuación en torno a cinco grandes ámbitos (trabajo y empleo, alojamiento y vivienda, salud, educación y cultura y servicios sociales) y suelen contar con asociaciones y ONGs. Sin embargo, la impresión general es que en materia de educación de adultos no se están rentabilizando todos los recursos disponibles y la oferta sigue resultando muy dispersa.

5. La organización de los cursos de español para inmigrantes

Como hemos ido señalando a lo largo de toda la exposición, lo que llamamos “cursos de español” no incluyen sólo los programas diseñados para el nivel inicial, con un marcado carácter comunicativo que cubre las interacciones en español más inmediatas, sino que abarcan, además, diferentes niveles que van a permitir al adulto inmigrante participar en su entorno laboral, académico y social con plena autonomía. Estos cursos no tienen por qué desarrollarse independientemente de otras ofertas formativas, ya que detrás de todas ellas se encuentra la filosofía del desarrollo integral de la persona y de participación plena en la sociedad.

Así, los objetivos generales de los cursos de español para inmigrantes deben incluir tanto los orientados hacia la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de los adultos en la nueva lengua, como los encaminados a potenciar el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. Como señala Lluís Maruny (en Morollón, 2002) habría que buscar una interdependencia entre fines educativos, desarrollo psicológico y conocimiento lingüístico²⁵. Alguno de estos objetivos, común para toda la EPA, podría ser, por ejemplo, aprender a convivir de forma democrática mediante el desarrollo del sentimiento de “nosotros” (entendido el concepto como grupo multicultural), o superar estados de tensión y bloqueo ante las dificultades y generar sentimientos de seguridad.

Los objetivos específicos de cada curso habrán de definirse teniendo en cuenta, por un lado, el análisis de la realidad que ha servido para detectar unas necesidades concretas en el entorno y, por otro, el grupo al que van dirigidos, sus intereses, motivaciones y expectativas.

Así, por ejemplo, los cursos centrados en la enseñanza del nivel inicial de la lengua española con fines comunicativos, suelen programarse a partir de unos bloques temáticos relacionados con el entorno del inmigrante que sirven para introducir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la mayoría de los casos. Una relación de los mismos queda recogida en el *cuadro 2*, en el que se comparan cinco manuales existentes en el mercado para la enseñanza de la lengua oral y/o escrita para alumnado inmigrante (Noyau, 1976, en Villalba y Hernández, 1999: 82-83):

²⁵ Para la formulación de objetivos del primer tipo pueden servir de referencia los que se recogen en el Diseño Curricular del Instituto Cervantes y en los manuales de E/LE y, también, los específicos del área de comunicación del diseño curricular base de la EPA. Para definir el otro tipo de objetivos deberían tenerse en cuenta algunos documentos relacionados con la EPA, como por ejemplo los textos de las conferencias mundiales y europeas y los DCBs de la EPA, entre otros.

CÁRITAS Manual de alfabetización	CCOO-CITE, Lengua español para inmigrantes	Contrastes Alfabetización en español	Fundación Largo Caballero Curso de castellano	ASTI
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación personal - Los horarios y las fechas - Las compras - El barrio - El cuerpo y la salud - Los transportes - El trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hola ¿Qué tal? - ¿Dónde está la estación del tren? - Busco trabajo - Los papeles - La vivienda - La familia - Los mercados - La salud - Los amigos - El futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación personal - Familia y vivienda - Desenvolverse en la calle y consumo - Relaciones personales - Trabajo y formación - Salud - Viajes y medios de transporte - Cocina tradicional y hábitos alimenticios - Medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentaciones - Los datos personales - Las compras - La casa y la vivienda - Orientación en la ciudad - El transporte - La salud - El ocio - El trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Otras personas - El tiempo - El entorno - Las necesidades básicas en España

Cuadro 2.

Como puede verse, muchos bloques coinciden en sus líneas generales con otros que aparecen en manuales de E/LE, si bien difieren de éstos en el hecho de que están referidos a contextos en los que suele desarrollarse la vida del inmigrante, con personajes y elementos conocidos para él. Incluyen, además ejes transversales como la educación intercultural, educación para la salud, orientación laboral, participación ciudadana, etc., que no suelen aparecer en los manuales de E/LE²⁶.

Una programación basada en un estudio previo sobre una realidad determinada podría suponer un trabajo tan exhaustivo como el que ha realizado la ALBSU, en alguna ocasión, en Reino Unido. Tomando como base el hecho de que los cambios producidos en la sociedad actual, sobre todo los de carácter económico y tecnológico, han provocado la necesidad de una mayor cualificación a la hora de desarrollar determinados puestos de trabajo, la ALBSU, junto con el Manpower Studies, diseñaron una investigación cuyo objetivo general era descubrir hasta qué punto consideraban importantes los

²⁶ Mientras que los autores de los manuales reseñados han optado por elaborar materiales adaptados a las necesidades de los adultos inmigrantes, autores como VILLALBA MARTÍNEZ y HERNÁNDEZ GARCÍA (1999) y MIQUEL LÓPEZ (1995) se manifiestan partidarios de utilizar materiales generales de E/LE, tomando las debidas precauciones sobre temas que puedan resultar irritantes o humillantes, que impongan modelos únicos de comportamiento social y cultural y que presenten falsas visiones de la sociedad española.

empresarios las habilidades básicas (orales, escritas y de cálculo) en el centro de trabajo²⁷. Esta información podría ayudar a determinar la oferta realizada por sus centros de forma que se adaptase a las demandas reales del mercado laboral. En este sentido, se plantearon como objetivos específicos establecer qué sectores del mercado laboral demandaban una formación básica y en qué consistía la misma, y hasta qué punto los trabajadores, en paro o en activo, poseían las habilidades adecuadas a su trabajo²⁸.

Del informe se deduce que la gran mayoría de los trabajos requieren algún tipo de destreza oral, escrita o matemática (en menor medida en el sector agrario que en el de servicios) Así, mientras que el sector de la construcción demanda más habilidades matemáticas, el de servicios exige más habilidades de lectoescritura. En este campo, y según los empresarios, las habilidades básicas tendrían que ver con la lectura, la expresión escrita y la comunicación oral en unos aspectos muy concretos:

- leer comprensivamente cartas, instrucciones y manuales
- leer comprensivamente tablas, símbolos, mapas y planos
- manejar diferentes fuentes de información (bibliotecas, bases de datos...)
- escribir cartas, notas y mensajes
- completar documentos preformateados
- dar información por teléfono y cara a cara
- obtener información por teléfono y cara a cara.

Todas estas habilidades serían importantes para, entre otras cosas, comprender y aprender las tareas específicas de cada puesto de trabajo; tomar más responsabilidades en el trabajo y promocionar, entender el funcionamiento de su lugar de trabajo y lo relacionado con la higiene y seguridad en el mismo y, sobre todo, para comunicarse con otros compañeros y con sus jefes.

Este tipo de análisis puede superar la responsabilidad académica de los profesores, pero no así la de las administraciones, que deberían potenciar investigaciones de este tipo que pudieran revertir en la oferta general de la EPA. Sería la forma de unir los contenidos de la formación profesional específica con el desarrollo de las habilidades básicas de lectoescritura y matemáticas en la lengua vehicular. Lo que sí le corresponde a cada profesor que quiera planificar un curso de español para inmigrantes es mantener una actitud crítica de compromiso social con su entorno general, que le permita, tam-

²⁷ Un informe anterior sugería que las pérdidas producidas en las empresas debidas a una baja competencia en lo que se refiere a la comunicación oral o escrita, alcanzaban los 4,8 billones de libras.

²⁸ El estudio se centró en los trabajos que exigían menos cualificación, hasta un total de 49 tipos diferentes, entre los que se incluyen secretarías, vendedores, trabajadores manuales, de cadenas de producción, etc., ya que los alumnos potenciales de estos centros desarrollan su actividad profesional en estos campos.

bién, acercarse al entorno, pasado y presente, de sus alumnos. Eso supone, entre otras cosas, replantearse sus propios valores y su forma de entender el papel de la educación, la comunicación intercultural, la igualdad de derechos, y la participación democrática desde su realidad más cercana (familia, centro, barrio, etc.). Supone, además, entender el currículo académico como un proyecto educativo en el que, partiendo del análisis de determinadas dimensiones variables (compromiso del educador, psico-sociología del adulto en general, y del adulto inmigrante en particular, normativa de la EPA y diseños curriculares de E/LE), se llega a diseñar un plan de actuación programado sobre prioridades negociadas entre profesor y alumno, recursos y metodología.

6. Conclusiones

De todo lo expuesto hasta aquí se pueden desprender varias conclusiones que podrían influir en el modo de planificar nuestros cursos de español para inmigrantes adultos. Por un lado, como se ha intentado presentar en este breve estado de la cuestión, son varios los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar una oferta determinada: la filosofía de la EPA, los destinatarios, los recursos humanos y materiales, la realidad sociocultural compartida o no por profesores y alumnos y el currículo específico.

Por otro lado, el análisis de las características del inmigrante adulto nos ha llevado a reflexionar sobre el hecho de que, como adulto, comparte con los adultos de la sociedad de acogida la necesidad de adaptarse a los cambios que se están produciendo a nivel demográfico, tecnológico, laboral y cultural; si bien, por su condición de inmigrante, esos cambios tienen una doble perspectiva: a) el paso de una sociedad mayoritariamente rural, aislada, a una globalizada, prioritariamente urbana, y b) la rapidez con que cambia esa sociedad. En este sentido, es también un adulto que reside en un país compartiendo los problemas e intereses de la comunidad local y colaborando en su sistema productivo. Sin embargo, como inmigrante, suele tener una residencia precaria, pertenece a un grupo minoritario que frecuentemente es percibido de forma negativa por los miembros del grupo mayoritario, no comparte los mismos derechos políticos y, sobre todo, está privado de sus medios de comunicación habituales (principalmente los lingüísticos), lo que hace que su participación dentro de la nueva sociedad se vea limitada (Consejo de Europa 1986, en Pavlinic, 1994). Las implicaciones que se derivan de esta situación, en lo que a la organización de un curso de español se refiere, son variadas e inciden en los diferentes niveles de la misma —cómo aprenden nuestros alumnos, qué enseñar, qué conocimientos son relevantes y de qué recursos debo disponer—.

En este contexto, el profesor se concibe como un mediador sociocultural. Se sitúa entre los alumnos y un saber cultural que incluye la lengua, los valores de la comunidad, las pautas de comportamiento social, la relación de bienes y servicios del entorno, así como su uso y disfrute. Se sitúa, también, entre la institución que oferta los cursos, con sus fines, métodos y recursos, y el inmigrante y, muchas veces, entre este último y el mundo empresarial. Todo esto le exige tener no sólo conocimientos teóricos sobre su lengua y la forma de enseñarla, sino, además, vivir ejerciendo sus deberes y derechos como ciudadano, siendo capaz de analizar críticamente sus propios prejuicios y sus ideas sobre lo que considera que debe ser aprender una lengua (corrección fonética y gramatical, adecuación al contexto, incidencia en el contenido frente a la forma, lengua para fines específicos, etc.). Su tarea no consistirá en transmitir información, sino en transformar sus conocimientos teóricos y vivenciales en conocimientos útiles y adecuados a las características y necesidades de sus alumnos y a la realidad social que les ha tocado compartir.

Así, las respuestas a las preguntas que planteábamos en párrafos anteriores —qué enseñar, cómo aprenden nuestros alumnos, qué conocimientos son relevantes— adquieren un matiz especial a la hora de diseñar y organizar cursos de español para inmigrantes en el marco de la educación de personas adultas. No se deberían concebir los cursos de español, ni cualquier tipo de oferta dirigida a población adulta, inmigrante o no, desde un punto de vista meramente académico (contenidos, destrezas, niveles, etc.), sino desde una metodología centrada en el desarrollo de los procesos de motivación, de capacitación y de autoaprendizaje. De esta forma, se podrán articular los objetivos específicos de esos cursos con los objetivos generales de formación integral de la persona, de conciencia crítica y de participación e integración social con plenos derechos, de manera que los adultos inmigrantes sean capaces de analizar críticamente la realidad que comparten con otros adultos y puedan actuar conjuntamente sobre la misma. (FAEA-FEPAM, 1992).

7. Bibliografía

ALBSU (1993), *Open Learning Centres in England and Wales. 1988-1992*, Londres, Adult Literacy and Basic Skills Unit.

ALBSU-IMS (1992), *Basic Skills and Jobs*, Londres, Adult Literacy and Basic Skills Unit e Institute of Manpower Studies.

ALONSO, C. M. y GALLEGU, D. J. (1991), “El aprendizaje del adulto: conozcamos cómo aprenden los adultos y los profesores al enseñar”, en A. MEDINA (Dir.), *Formación de educadores de adultos*, Madrid, UNED, pp. 1-44.

AYUSTE, A. y otros (1994), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.

BALAGUER NADAL, C. y FORMARIZ POZA, A. (2002), "La formación de las personas adultas", *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 40-43.

BLANCO, R. (1982), *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*, Madrid, Zero.

CABORNERO MARTÍNEZ, E. (1996), "Iniciativa social. Diez años de compromiso", *Panorama, Diálogos*, 8, pp. 26-29.

C.I.D.E.-C.I.D.R.E.E. (2002), *Seminario Internacional sobre Inmigración y Sistemas Educativos. Nuevos retos y soluciones en el entorno europeo*, Madrid, M.E.C., manuscritos no publicados de las ponencias presentadas.

CLARKE, A. (1996), "Competitiveness, technological innovation and the challenge to Europe", en P. RAGGATT y otros (Eds.), *The learning society. Challenges and trends*, Londres, The Open University with Routledge, pp. 59-77.

EDWARDS, R. (1993), "The inevitable future?: post-Fordism in work and learning" en R. EDWARDS y otros (Eds.), *Adult learners education training*, Londres, The Open University with Routledge, pp. 176-186.

FERNÁNDEZ ARENAZ, A. (1990), *Marco contextual de educación de adultos*, Zaragoza, Fondo Formación AFA, 1.

FAEA-FEPAM (1992), "Reforma del sistema educativo y educación de las personas adultas", *La LOGSE y la educación de personas adultas*, Zaragoza, Secretaría de FAEA, pp. 5-17.

FIELD, J. (1996), "Open learning and consumer culture", en P. RAGGATT y otros (Eds.), *The learning society. Challenges and trends*, Londres, The Open University with Routledge, pp.136-149.

FLECHA, R. (1994), "Las nuevas desigualdades educativas", en A. AYUSTE y otros, *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, pp. 55-82.

FLECHA, R. Y OTROS (1988) *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*, Barcelona, El Roure.

GARCÍA CARRASCO, J. (2001) "La educación de personas adultas para el siglo XXI: La formación general, profesional y sociocultural", *Actas de la III Escuela de verano: La Educación de Personas Adultas para el s. XXI*, Madrid, Consejería de Educación, pp. 37-62.

GARCÍA PAREJO, I. (1997), *Enseñanza/Aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*, Memoria CIDE.

GONZÁLEZ SOTO, A. P y GISBERT CERVERA, M. (1990), *Bases psicológicas de la educación de adultos*, Zaragoza, Fondo Formación AFA.

HART, M. (1996), "Educating cheap labour", en R. EDWARDS y otros (Eds.), *Boundaries of adult learning*, Londres, Routledge, pp. 136-149.

JABONERO BLANCO, M. (1994), "La LOGSE como marco en el que se integra la educación de las personas adultas", en F. SANZ FERNÁNDEZ (Dir.), *La formación en educación de personas adultas*, Madrid, UNED, II: pp. 629-666.

JABONERO, M. Y OTROS (1997), *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*, Madrid, La Muralla.

JANSEN, T. y VAN DER VEEN, R. (1996), "Adult education in the light of the risk society" en P. RAGGATT y otros (Eds.), *The Learning Society. Challenges and Trends*, Londres, Routledge.

LANCHO, J. (1994), "Tipología y recursos de las instituciones y entidades participantes en proyectos educativos de base territorial", en F. SANZ FERNÁNDEZ (Dir.), *La formación en educación de personas adultas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, tomo 3, pp. 1225-1273.

LORA-TAMAYO, G. (2001), *Extranjeros en Madrid Capital y en la Comunidad. Informe 2000*, Madrid, ASTI.

M.E.C. (C.I.D.E.) (2002), *El sistema educativo español*, Madrid, MEC, Secretaría General Técnica.

MIQUEL LÓPEZ, L. (1995), "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", en T. ÁLVAREZ ANGULO (Ed.) (1995), *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7, *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 241-254.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. y VIÑAO FRAGO, A. (1997), "La educación de adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme", en J. GARCÍA CARRASCO (Coord.), *Educación de adultos*, Barcelona, Ariel, pp. 23-46.

MOROLLÓN, M. (2002), "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos", *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico 315, pp. 94-99.

PAVLINIC, A. M. (1994), "Migrants and Migration", en R. ASHER (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (10 vols.), Oxford, Pergamon, V, pp. 2491-2495.

RAGGATT Y OTROS (Eds.) (1996), *The learning society. Challenges and trends*, Londres, The Open University with Routledge.

STOCK, A. (1996), "Lifelong learning: thirty years of educational change", en P. RAGGATT y otros (Eds.), *The Learning Society. Challenges and Trends*, Londres, Routledge, pp.10-25.

TUIJNMAN, A.C. (1996), "The expansion of adult education and training in Europe: trends and issues", en P. RAGGATT Y OTROS (Eds.), *The Learning Society. Challenges and Trends*, Londres, Routledge, pp. 26-44.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC.