

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



MÁSTER EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER 2012-2013

*Hábitos saludables en Menores Extranjeros No Acompañados:
alimentación y deporte. Experiencia en el contexto formativo de
Accem Asturias*

Tutoras:

Isabel Hevia Artime/

Aida Terrón Bañuelos

*Firma de autorización para
presentación y defensa:*

Alumno:

Jose Ignacio Menéndez Santurio

Firma:

Presentación:

Julio 2013, Oviedo, Asturias.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



MÁSTER EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER 2012-2013

*Hábitos saludables en Menores Extranjeros No Acompañados:
alimentación y deporte. Experiencia en el contexto formativo de
Accem Asturias*

Tutoras:

Isabel Hevia Artime/

Aida Terrón Bañuelos

*Firma de autorización para
presentación y defensa:*

Alumno:

Jose Ignacio Menéndez Santurio

Firma:

Presentación:

Julio 2013, Oviedo, Asturias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PARTE I: APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

1. Jóvenes, inmigración y diversidad.....	3
1.1 Jóvenes inmigrantes: una realidad heterogénea.....	4
1.1.1 Características demográficas.....	5
1.1.2 Perfiles de los jóvenes inmigrantes.....	12
1.2 Menores Extranjeros No Acompañados, un colectivo emergente.....	14
1.2.1 Situación actual del régimen jurídico de los MENAs.....	20
1.2.2 Proceso general de intervención con MENAs en Asturias.....	23
2. Juventud, inmigración y hábitos alimenticio-deportivos.....	25
2.1. Hábitos de alimentación.....	26
2.2. Actividad física y deporte.....	28
3. Inclusión social y aprendizaje del español como lengua extranjera.....	31
3.1 ¿Qué es el español como segunda lengua o lengua extranjera? Una cuestión conceptual.....	31
3.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	32
3.3 El enfoque comunicativo.....	34
3.4 Metodología de trabajo en las clases de ELE a inmigrantes.....	35
3.5 La enseñanza de la lengua extranjera en el contexto de las ONGs.....	36
4. Contexto de la intervención.....	37
5. Población Objeto de Estudio.....	41

PARTE II: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN Y DEPORTE DE LOS MENA DE ACCEM ASTURIAS

6. Diseño metodológico.....	45
6.1 Objetivos de la investigación.....	45
6.2 Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	46
6.3 Técnicas de análisis de datos.....	48
7. Análisis de la información y detección de necesidades.....	50
7.1 Gustos deportivos.....	50

7.2 Deporte en Marruecos.....	51
7.3 Deporte en España.....	52
7.4 Alimentación en Marruecos.....	56
7.5 Alimentación en España.....	58
7.6 Relación entre deporte, socialización, alimentación y salud.....	61
7.7 Detección de necesidades.....	65

PARTE III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

8. Módulo formativo sobre alimentación y deporte para Menores Extranjeros No Acompañados.....	70
8.1 Ámbitos y destrezas.....	71
8.2 Objetivos	75
8.3 Contenidos.....	76
8.4 Metodología.....	77
8.5 Temporalización.....	79
8.6 Planificación.....	80
8.7 Recursos.....	83
8.8 Evaluación.....	84
9. CONCLUSIONES.....	93
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96

ANEXOS DIGITALES

1. ANEXO I – Modelo de entrevista.....	1
2. ANEXO II – Transcripciones de las entrevistas.....	3
3. ANEXO III – Desarrollo sesiones.....	214
4. ANEXO IV – Fichas de trabajo.....	229
5. ANEXO V- Imágenes utilizadas en las sesiones.....	239
6. ANEXO VI – Hoja informativa de la senda e imágenes de la salida.....	243
7. ANEXO VII – Instrumentos de evaluación.....	246
8. ANEXO VIII – Transcripción comentarios evaluadores del alumnado.....	248
9. ANEXO IX – Diario de Campo.....	253

Grabación de las entrevistas

Grabación de los comentarios evaluadores del alumnado

AGRADECIMIENTOS

Supongo que no habrá ni espacio ni palabras suficientes para mostrar a Isabel Hevia Artime todo el agradecimiento que se merece por brindarme a mí y a este Trabajo Fin de Máster tanta dedicación e interés.

También agradecer a Aida Terrón su sinceridad, a María Jesús Llorente sus buenos consejos, y a los chicos con los que he compartido esta experiencia su total cooperación.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster surge con el principal objetivo de realizar una exploración de las costumbres y hábitos alimenticios y físicos deportivos de un grupo de Menores Extranjeros No Acompañados (MENAs) durante las prácticas del Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa del año 2013 realizadas en el Área Socio-educativa de Accem Asturias-Sede Gijón.

Para realizar esta investigación se realizaron una serie de entrevistas que sirvieron para proporcionar una información de tipo cualitativo muy relevante para la epistemología del deporte, la alimentación y la inmigración, pues los estudios realizados en este campo aún eran muy escasos, y los pocos que existían no focalizaban su atención en los hábitos alimenticios y físico-deportivos de los MENAs.

Estas entrevistas nos permitieron detectar una serie de necesidades lingüísticas y socio-culturales en relación a los principales contenidos conceptuales de este trabajo: el deporte y la alimentación. A partir de estas necesidades, se ha diseñado y llevado a la práctica, en el contexto de las clases de español de Accem, un módulo formativo que posibilite una mejora en los conocimientos lingüísticos y socio-culturales del colectivo con el que se interviene.

El trabajo que a continuación se expone, está dividido en tres grandes bloques:

- I Parte:** Aproximación a la realidad. En este apartado realizamos una revisión de la literatura existente referida a los jóvenes inmigrantes como colectivo heterogéneo, sus hábitos de alimentación y deportivos, y el aprendizaje del español como lengua extranjera y como forma de inclusión social. Para concluir este primer bloque de contenidos, efectuamos una contextualización de la institución en la que realizamos nuestro estudio y acción formativa, así como un análisis del perfil de la población objeto de estudio.
- II Parte:** Investigación sobre los hábitos de alimentación y deporte de los MENA con los que se trabaja en la ONG Accem en Asturias. Se detalla la metodología de investigación, (objetivos, técnicas de recogida de información y de análisis de datos), posteriormente se realiza un análisis de la información recabada y se realizan una serie de conclusiones en base a las necesidades detectadas durante el proceso de investigación.
- III Parte:** Propuesta de intervención socioeducativa a partir de un módulo formativo sobre alimentación y deporte para MENAs. Se incluye en este apartado un diseño metodológico de la acción formativa, detallándose:

ámbitos y destrezas, objetivos, contenidos, metodología, temporalización, planificación, recursos y evaluación.

Finalmente mostramos unas conclusiones a todo nuestro Trabajo Fin de Máster, realizando las pertinentes propuestas de mejora, nuevas perspectivas y enfoques de estudio, puntos positivos y negativos encontrados a lo largo de su elaboración y reflexión sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. También incluimos unas referencias bibliográficas de la literatura específica citada a lo largo de todo el proyecto e incluimos una serie de Anexos en formato digital con toda la información utilizada.

PARTE I: APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

1. Jóvenes, inmigración y diversidad

Reflexionar sobre los conceptos de adolescencia y juventud es una tarea compleja pues han estado sujetos a diversas ambigüedades, cambios, y heterogéneos puntos de vista a lo largo de toda la historia. Cualquier definición sustancial o hermética que empleemos para la juventud y la adolescencia es efímera e inconexa. No se puede anclar este concepto a una realidad determinada y fijarlo a identidades sujetas a categorías que siguen un canon común (Taguenca, 2009). La juventud es un periodo que ha estado en constantes modificaciones históricas y a sectores cambiantes dependientes fuertemente de las realidades en las que se desarrollaba. Pese a ello, nos empeñamos constantemente en agrupar y delimitar periodos cerrados que nos aporten al menos, una guía y orientación clara y definida.

Juventud proviene del vocablo latino *iuventus*, y se identifica como la etapa que acaece entre la infancia y la adultez, es decir, entre los 15 y los 24 años. Abarca la pubertad o adolescencia inicial -de 10 a 14 años-, la adolescencia media o tardía -de 15 a 19 años- y la juventud plena -de 20 a 24 años-. Se trata de un importante periodo donde alcanzamos la plenitud de nuestro desarrollo orgánico. Una etapa de preparación y tránsito hacia la adultez que busca definir su identidad propia y en la que comenzamos a asumir gradualmente tutelas de responsabilidad e independencia social.

Pese a esto, las divisiones y rangos de edades de los distintos periodos (y sus sub-periodos) de juventud, son arbitrarios y dependen de un cúmulo de factores sociales, culturales, políticos, económicos y ontogénicos del propio individuo. Son conceptos cambiantes (Margulis, 2001) que se transforman sincrónicamente a las modificaciones y evoluciones que cada sociedad vive en particular. La juventud no es única, es solo un nombre. La influencia que los fenómenos sociales y culturales tienen sobre las distintas etapas de nuestra vida son muy significativas por lo que anclar grupos de edades puede resultar confuso. Somos un producto social que se transforma y se crea en constante afinidad con la situación intrínseca que cada cultura o sociedad posee.

1.1 Jóvenes inmigrantes: una realidad heterogénea

Inmigración: una mirada desde la perspectiva histórica

La emigración es un fenómeno demográfico que han convivido con el hombre desde la más antigua Historia de la Humanidad. En la historia de nuestro país, ha sido a partir del siglo XXI cuando se ha comenzado a vivir una importante transformación y con ella, España ha ido progresivamente convirtiéndose en un país receptor, en donde la inmigración empieza a asentarse como uno de los temas sociales de mayor interés. La “España inmigrante” (Cachón 2002, 2003a, 2003b) se forma en torno a tres principales periodos: hasta 1985, desde 1986 hasta 1999, y desde ese año en adelante. Pese a ello, la crisis económica acaecida en los últimos años está cerrando el ciclo de los fenómenos migratorios y configurando una cuarta etapa desde el 2010 con unas características propias.

La primera de ellas que transcurre hasta 1985 estaba fuertemente marcada por la recepción demográfica de europeos (65% de los extranjeros residentes en España en 1981), Latinoamérica (18%) y América del Norte (7%). Tan solo un 10% provenían de Asia y África, y la inmigración marroquí, que supondrá a posteriori uno de los focos más importantes y destacados, aún estaba prácticamente virgen.

La segunda etapa transcurre entre 1986 y 1999, y se trataba de un “nuevo fenómeno migratorio” debido a sus múltiples causas. Por una parte, los novedosos lugares de procedencia como África, principalmente Marruecos, y también a partir de los años 90, del Este de Europa. También por las características culturales (masa destacable perteneciente al Islam), étnicas (asiáticos, negros, árabes...) y sus intereses y motivaciones socio-económicas (búsqueda de oportunidades, migraciones individuales...).

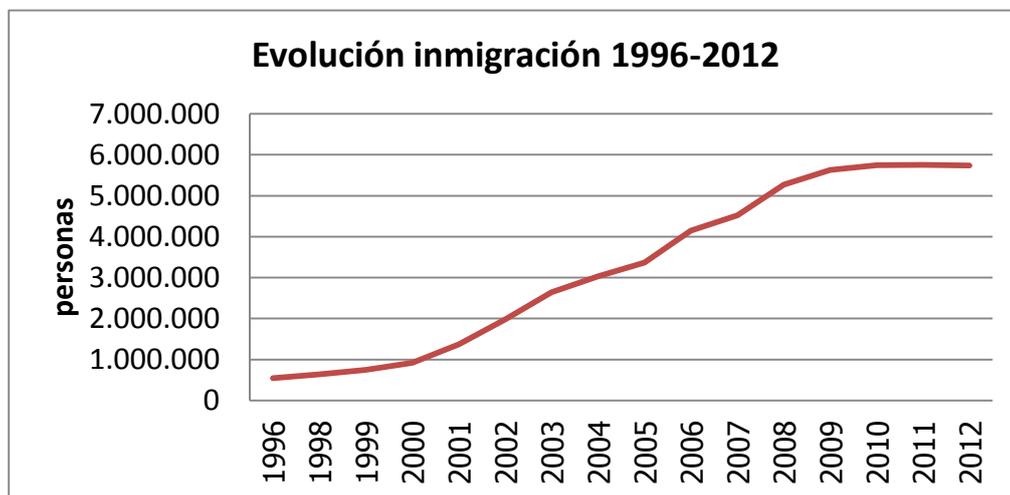
A partir del año 1999 y hasta el 2009 se articula un periodo fuertemente marcado por fenómenos como la globalización que causan fuertes impactos en todos los procesos económicos, culturales, políticos y demográficos de nuestro planeta. Desde la perspectiva puramente mercantil, esta etapa ha posibilitado el acceso laboral de las personas inmigrantes, sobre todo jóvenes, en diferentes puntos de la geografía española y en actividades como las agrarias, construcción y servicios.

En los últimos años, principalmente **a partir del 2010, se ha configurado una nueva etapa** definida por un descenso de los flujos migratorios. La crisis económica que estamos viviendo en España ha determinado el cambio de destino de muchas familias que optan por emigrar a países donde el nivel económico sea

estable y, además, se ha detectado un aumento de las personas que retornan a sus países de origen.

En el Gráfico 1, se muestra la tesis citada en anteriores líneas. El constante aumento de la población inmigrante ha aumentado de forma considerable a partir del año 1999, aunque en los últimos años se ha estancando, produciéndose una tendencia decreciente. Las causas son de tipo económico, principalmente motivadas por la crisis vivida en España a partir del 2008. A ello se le suma un posible endurecimiento de las condiciones de entrada en el país, las limitaciones a la contratación en origen, un cierto agotamiento del flujo de entrada de países de reciente incorporación a la Unión Europea y la remisión observada en los flujos inmigratorios latinoamericanos (Elías, 2011).

Gráfico 1: Evolución de la inmigración entre 1996 y 2012.



Fuente: Elaboración propia con datos INE.

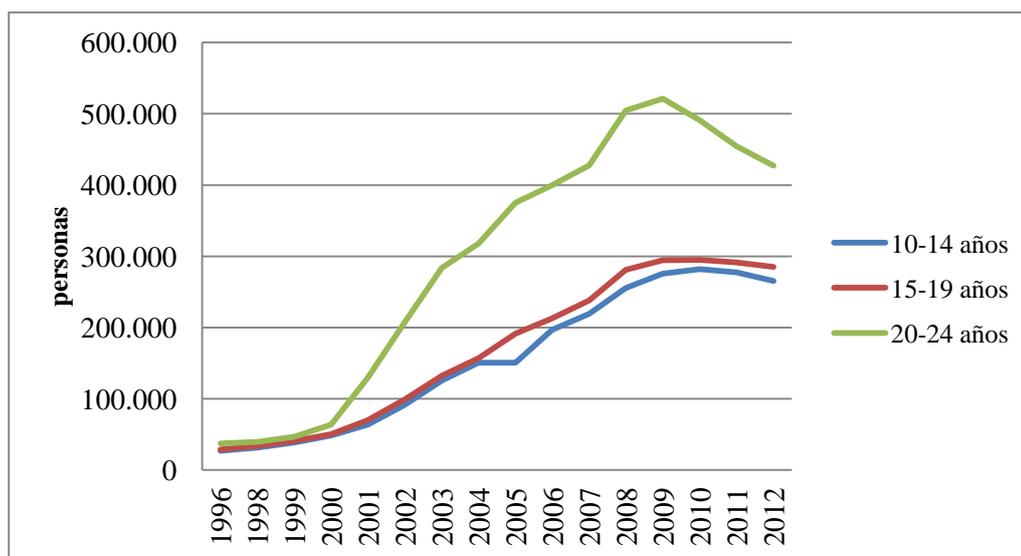
1.1.1 Características demográficas

Una de las principales fuentes de referencia para realizar un análisis demográfico es la Estadística del Padrón Continuo del INE que nos ofrece los datos sobre altas y bajas residenciales de cada año recopiladas por los Ayuntamientos en sus respectivos Padrones oficiales. Estos padrones ofrecen datos a día del 1 de enero de cada año a partir de diferentes estratos (edad, sexo, país de origen y nacionalidad) ofreciéndonos asimismo una estadística referida a la población extranjera. Cabe mencionar que la estadística del INE nos muestra la población extranjera empadronada, y para ello no tiene que ser condición necesaria que las personas tengan una situación administrativa regular, siendo el único requisito para empadronarse poseer algún tipo de documentación personal (como puede ser el pasaporte). Pese a que el Padrón se revise cada dos años y resulte la estadística

más fiable de todas, posee ciertas limitaciones, ya que aunque todos los habitantes tienen el derecho de empadronarse en su lugar de residencia no todos lo hacen. Las causas giran en torno al rechazo a la inscripción temiendo que ese registro se convierta en una información que pueda utilizarse en su contra, fundamentalmente cuando la personas se encuentra en una situación administrativa irregular. También el desconocimiento o la mera negligencia, pasando por la propia situación de provisionalidad residencial que suele caracterizar el proceso migratorio en sus inicios (Domingo y Brancós, 2000). A esto se le suma las duplicidades de identidades o sobre todo, en el caso de extranjeros pueden la inscripción de personas que no viven en España (VV.AA, 2004).

El siguiente gráfico sirve de referencia para tener una idea general de la evolución vivida en España por la población inmigrante entre los 15 y los 24 años de edad, desde el año 1996, hasta el 2012.

Gráfica 2: Evolución de la inmigración joven en España por grupos de edades. Periodo 1996-2012.



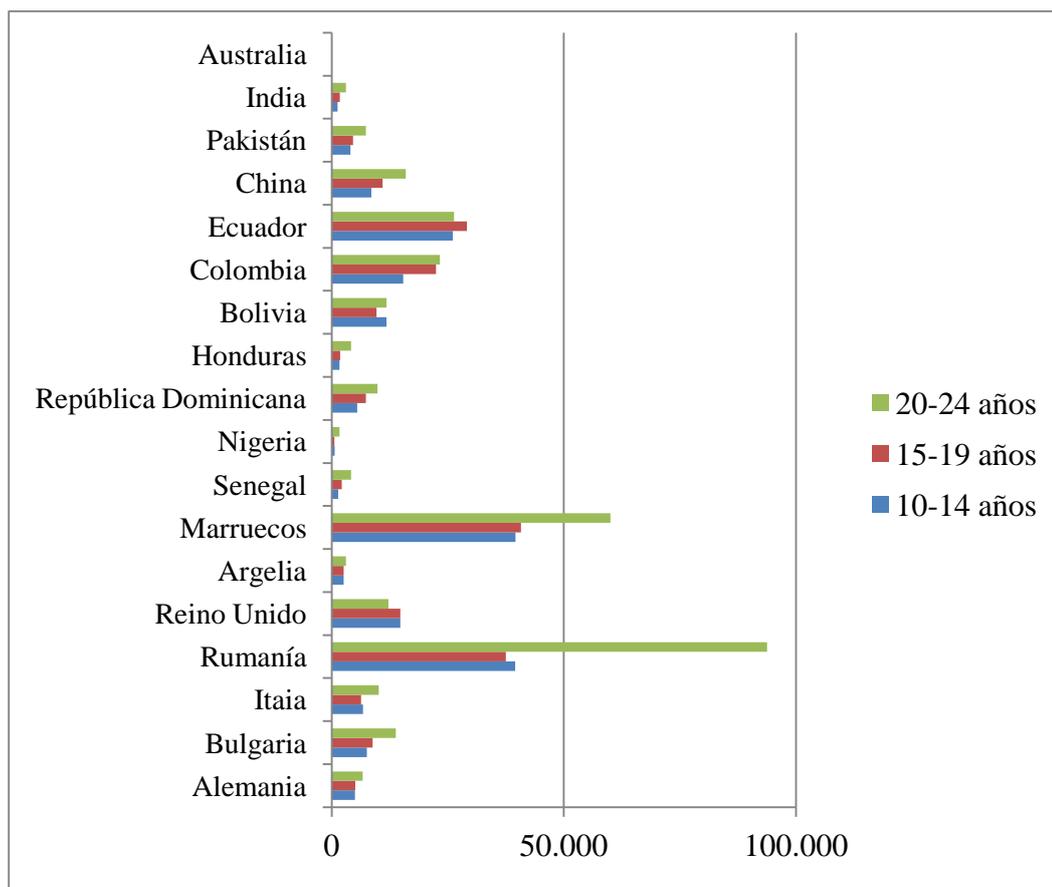
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Como vemos en esta presentación gráfica, el avance progresivo de la población extranjera joven en España ha sido vertiginoso. En valores absolutos, en el periodo situado entre los 10 y los 14 años, hemos pasado de 26.696 personas en el año 1996 a 265.552 en el año 2012. En el periodo entre los 15 y los 19 años el cambio ha sido igualmente muy significativo, pasando de 28.489 personas en 1996, a una cifra de 285.281 en 2012. Para el intervalo de 20 a 24 años, el aumento es aún mayor, pasando de los 37.176 personas en 1996 a los 427.213 en 2012. En líneas generales, el aumento ha sido impetuoso, si bien a partir del trienio de mayor masa poblacional (2008-2009-2010) se ha empezado a vivir una

regresiva y lenta disminución del total de población entre los 15 y los 24 años, un descenso debido probablemente a causas económicas como la crisis financiera que España ha sufrido intensamente sobre todo, a partir del 2010.

En el siguiente gráfico se muestran las principales nacionalidades presentes en España para el año 2012 realizando tres divisiones quinquenales (10-14,15-19 y 20-24 años).

Gráfico 3: Principales nacionalidades presentes en España entre los 10 y los 24 años. Año 2012.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

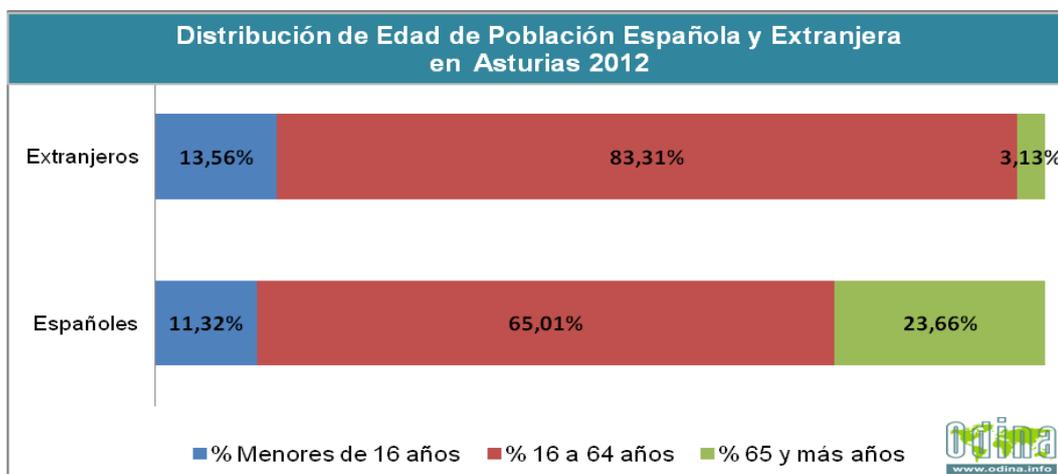
A partir del gráfico 3, podemos comprobar como el mayor volumen de inmigrantes en España en el año 2012 procede de Europa exceptuando en el intervalo de 15-19 años, en el que América supera a Europa. Los países europeos con mayor presencia en España son: Italia, Reino Unido, Bulgaria y sobre todo, destacando por encima del resto, Rumanía. Seguido de Europa, se encuentra América con mayor masa poblacional, sobre todo procedente de América del Sur, especialmente de países como Ecuador, Bolivia o Colombia. A continuación le sigue África, con un destacadísimo volumen de origen marroquí que llega incluso

a suponer más del 70-80% del total en los diferentes grupos de edades que hemos estratificado. Asia continúa con un significativo volumen procedente de China, Pakistán e India, y finalmente en menor medida, Oceanía, principalmente de Australia, aunque con unos datos poco significativos que ni si quiera llegan a representarse en la gráfica 3. Si nos centramos en comunidades y provincias, Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana suponen las tres comunidades de mayor masa extranjera joven mientras que Extremadura, Cantabria y la Rioja las que menos (sin incluir Ceuta y Melilla). Por su parte, las provincias con mayor densidad de extranjeros jóvenes son Madrid, Barcelona y Alicante, mientras que las que menos son las que se encuentran en la Comunidad de Castilla – León (Palencia, Soria y Zamora) (sin contar Ceuta y Melilla).

En Asturias, siguiendo los datos extraídos de Odina (Observatorio de la Inmigración en Asturias) elaborados a partir de la explotación estadística del INE, había empadronadas a principios del 2012, 1.077.360 personas, de las cuales. 1.026.533 son españolas, mientras que 50.827 son extranjeras, representando éstas últimas un 4,72% de la población.

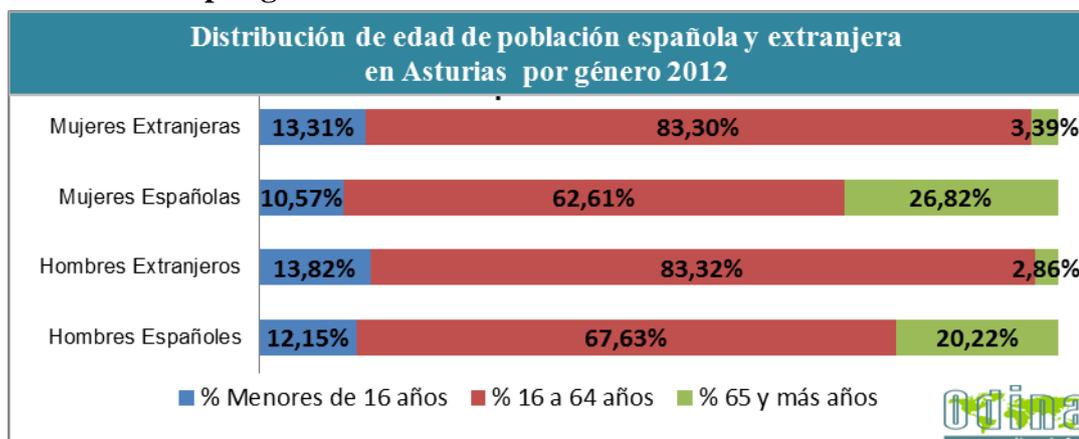
La gráfica 4 muestra como el mayor volumen de población extranjera en Asturias es la que ocupa entre los 16 y los 64 años, con un 83,31%, seguida de los menores de 16 años con un 14,56% y continuada con unos datos casi irrelevantes, la población mayor de 65 años (3,13%). Por género, en la gráfica 5 se observa como las mujeres y hombres extranjeros muestran casi la misma distribución poblacional por edades, siendo bastante superior a las de los españoles para el grupo de los 16 - 64 años y muchísimo menor para la de personas mayores de 65 años (3,39% y 2,86% frente a 26,82% y 20,22% de los españoles).

Gráfico 4: Distribución de edad de población española y extranjera en Asturias 2012.



Fuente: Odina a partir del INE.

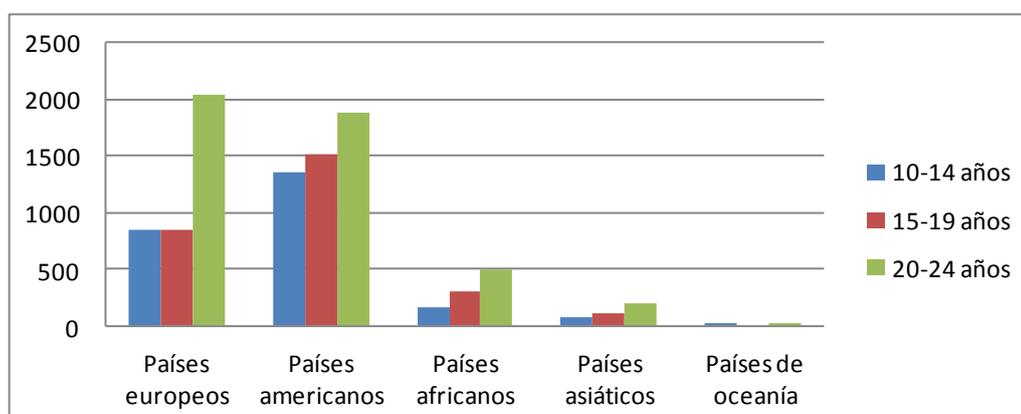
Gráfico 5: Distribución de edad de población española y extranjera en Asturias 2012 por género.



Fuente: Odina a partir del INE.

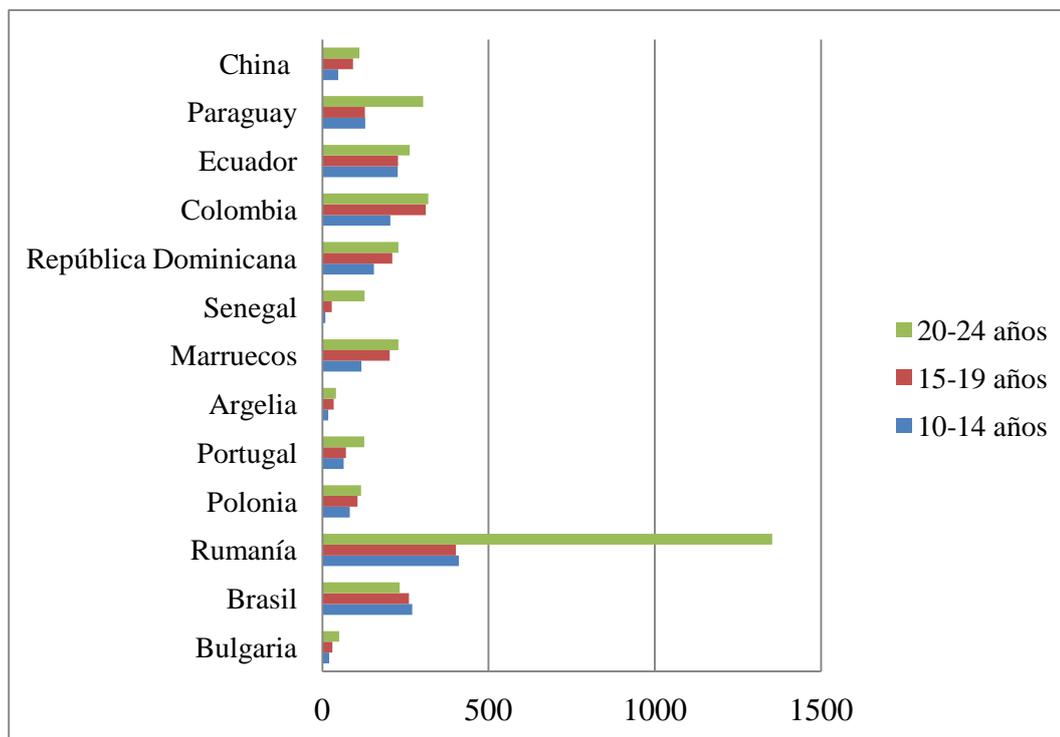
Los datos observados conectan con cuestiones evidentes de movilidad geográfica y expectativas de trabajo. La mayor presencia de población extranjera en Asturias es la que ocupa de los 16 a los 64 años, edades activamente laborales y en los que los flujos migratorios son más intensos. La población extranjera viene a España a trabajar, razón por la cual la distribución es tan alta para el intervalo 16-64. La mayor parte de las personas no vienen con intención de quedarse aquí para siempre, sino con el interés de quedar un tiempo para trabajar y ganar dinero y luego regresar a su país. Esta distribución cae vertiginosamente para los mayores de 65 años, donde el fenómeno migratorio es casi inexistente puesto que son edades laboralmente inactivas. En Asturias la población mayor de 65 años es mucho más alta que la de los extranjeros, sinónimo del importante envejecimiento de la población del principado.

Gráfico 6: Distribución de la población entre 10 y 24 años en Asturias por grupos de edades y continentes. Año 2012.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Gráfico 7: Población extranjera en el Principado de Asturias entre 10 y 24 años. Principales nacionalidades. Año 2012.

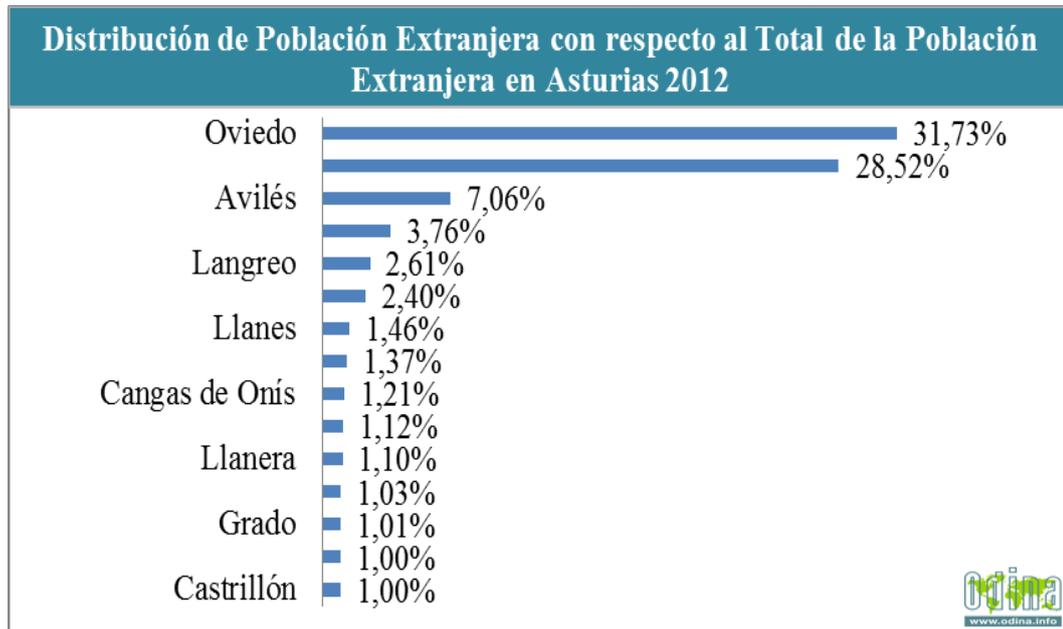


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Como vemos en las dos últimas gráficas presentadas, las personas extranjeras en Asturias proceden principalmente de países europeos y americanos, siendo el grupo de edad entre los 20 y 24 el más alto, y de forma más equitativa, los otros dos grupos quinquenales (10-14,15-19 años). Los países africanos también poseen una leve, pero reseñable importancia, siguiendo ya en mucha menor presencia, los países asiáticos y de forma casi inexistente, los oceánicos. Sobre las procedencias, destaca significativamente Rumanía, sobre todo en los grupos de edad de 20-24 y disminuyendo fuertemente para los más tempranos (15-19 y 10-14). Las nacionalidades de América del Sur también están muy presentes en Asturias, siendo Paraguay, Ecuador y Colombia las de mayor presencia. De África destacan las de origen marroquí para los grupos de 15-19 y 20-24, y senegalesas para el periodo entre los 20-24 años. En Asturias, los valores absolutos a partir del INE, muestran un total de 9.850 personas extranjeras entre los 10 y los 24 años representando un 0,17% del total de población nacional extranjera en el año 2012.

La siguiente gráfica (gráfica 7) muestra la distribución de la población extranjera en Asturias por municipios en el año 2012. El mayor volumen se concentra en las ciudades más pobladas de Asturias: Oviedo y Gijón seguido de Avilés (31,73%, 28,52% y 7, 06% respectivamente). También destacan Siero, Langreo y Mieres aunque con datos menos significativos.

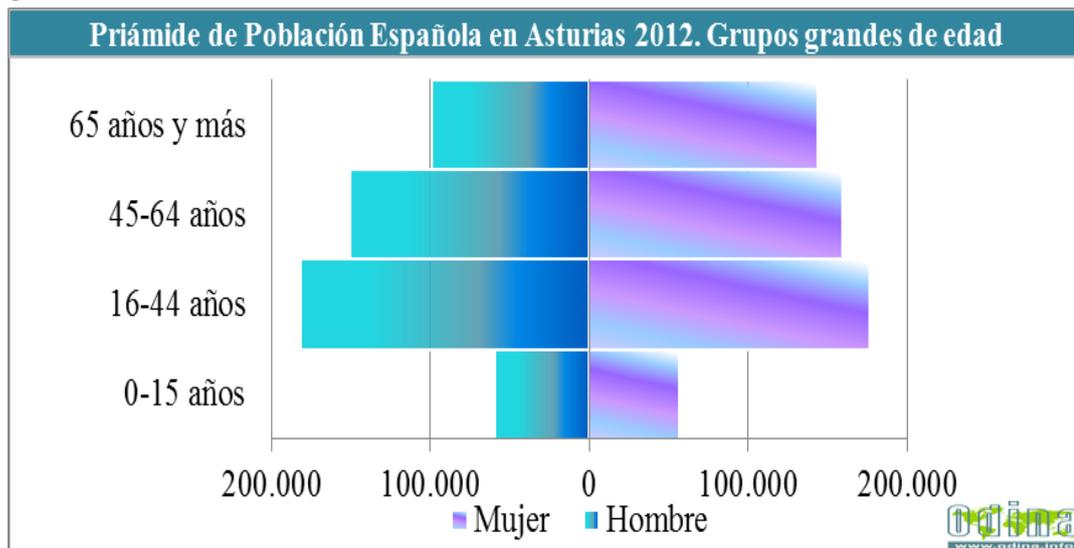
Gráfico 8: Distribución de Población Extranjera con respecto al Total de la Población Extranjera en Asturias 2012.Principales municipios.



Fuente: Odina a partir del INE.

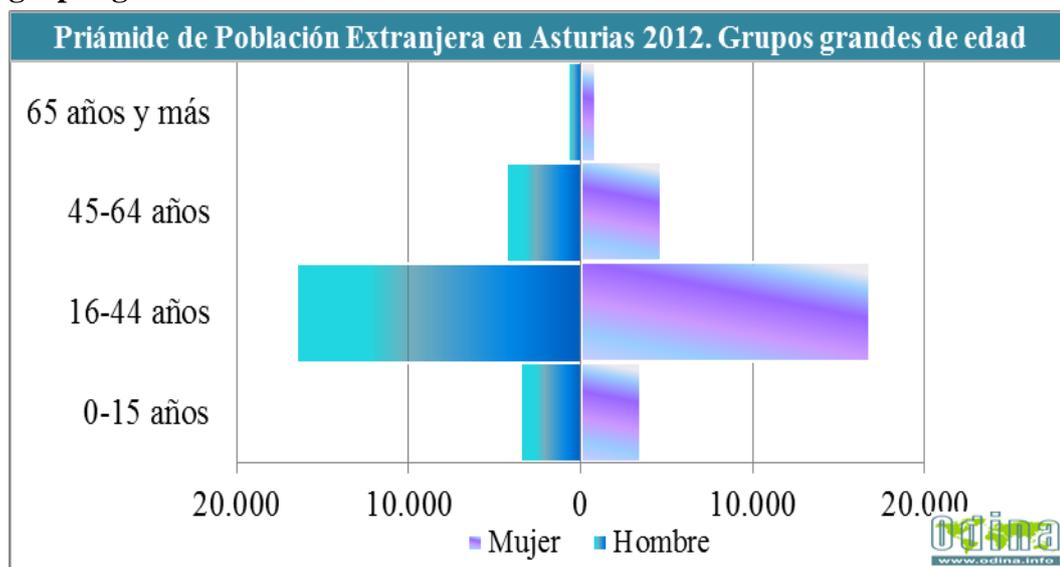
A continuación mostramos dos pirámides poblacionales de Asturias en el año 2012 y divididas en cuatro grandes grupos de edad (0-15,16-44,45-64, 65+). Los datos han sido extraídos del Observatorio de la Inmigración en Asturias (Odina).

Gráfico 9: Pirámide de población en Asturias en el año 2012 por grupos grandes de edad.



Fuente: Odina a partir de datos del INE.

Gráfico 10: Pirámide de población extranjera en Asturias en el año 2012 por grupos grandes de edad.



Fuente: Odina a partir de datos del INE.

Las anteriores pirámides poblacionales expuestas muestran las diferencias sustanciales existentes entre la población extranjera y la española por grupos grandes de edad y sexo. La población española está repartida de forma mucho más proporcional, siendo el grupo entre los 16 y los 44 años el más predominante, aunque seguido muy de cerca por el de 45-64 años. Destaca el importante volumen de población anciana (+65) coincidente con el alto índice de envejecimiento asturiano. La distribución por sexos de la población española es muy similar y no posee diferencias importantes. En el caso de la población extranjera, el volumen se concentra para el grupo de edad entre los 16 y los 44 años muy por encima del resto, pues es una edad de alta actividad laboral. Destaca casi en el polo opuesto a la población española, la apenas existente presencia de población extranjera mayor de 65 años en Asturias. La distribución por géneros, es similar para los tres grupos de edades propuestos en la pirámide de población, guardando una cercana similitud con la española.

1.1.2 Perfiles de los jóvenes inmigrantes

Los Informes de la Juventud Inmigrante en España (Cachón, 2004; Parella 2008) elaborados por el Instituto de la Juventud, ofrecen una visión global de este colectivo y de cómo con los años sus necesidades y demandas van cambiando. A partir del estudio y contraste de ambos estudios se han ido marcando las tendencias y las heterogéneas pautas de actuación de este colectivo que ha estado en constante crecimiento y desarrollo.

Hemos citado en anteriores líneas, que la mejor etiqueta que podemos anclar a los jóvenes inmigrantes es la de una “*realidad heterogénea*” pues las características de este colectivo son diversas. Por ello, es necesario conocer e identificar los perfiles definidos pero dispares que engloban cada uno de los subgrupos de este colectivo. A partir de ellos, podremos conocer cuáles son sus proyectos y expectativas de vida en el país de destino, cuáles son las causas y los motivos que los llevan a realizar ese viaje y en definitiva, toda una serie de factores necesarios para profundizar en el estudio de los jóvenes inmigrantes. López (2007) diferencia diversos tipos de perfiles en los jóvenes inmigrantes, acordes con sus heterogéneos proyectos de vida y expectativas:

1. En primer lugar, existe un perfil dominante claro y es el **de jóvenes adultos con un proyecto migratorio personal**, alejado de la vida familiar. Se trata todos ellos de jóvenes-adultos entre 20 y 35 años, en edad activa de trabajar, que vienen en busca de una vida en mejores condiciones. Pese a ello, es conveniente citar las dispares situaciones que este colectivo vive y que van a configurar los proyectos y expectativas personales de cada uno de ellos.
 - El perfil más abundante, es el de **jóvenes que poseen expectativas puramente económicas**, independientemente de cuál sea su actual situación jurídica: irregulares, con permiso de trabajo, nacionalidad española, permiso de residencia....
 - **Jóvenes con permisos de estudiante** procedentes principalmente de América del Sur, que pese a tener un objetivo principal de aumento de la formación académica, muchos de ellos optan finalmente por realizar un asentamiento en España.
 - Personas jóvenes (principalmente hijos o nietos) que son **descendientes de familias que emigraron a América** años atrás y que por cuestiones jurídicas, pueden adquirir la nacionalidad española si sus padres no han prescindido de ella. Asentamientos de este tipo se producen sobre todo en Galicia y Canarias.
 - **Menores Extranjeros No Acompañados (MENAs)**, es decir, menores de 18 años que han llegado a España sin la tutela de un adulto, y que escapan por las situaciones tan complejas que viven en sus países. Normalmente son de origen marroquí y llegan al país a través de las pateras o en las ruedas de los camiones como medios más comunes.
2. Un colectivo emergente son los **hijos e hijas de inmigrantes nacidos en España**. Se trata de un perfil que está en pleno crecimiento debido, sobre todo, al incesante aumento de la inmigración a lo largo de los últimos años. Estos niños nacidos en suelo español poseen en muchos casos la nacionalidad

española, aunque el ordenamiento jurídico español es más complejo y la concesión de la nacionalidad responde a criterios específicos.¹

3. Finalmente existe un perfil que cabalga entre los anteriores, se trata de **jóvenes que han viajado desde sus países originarios a España cuando eran prácticamente bebés**. Esto supone que todo el proceso socio-educativo que viven estos jóvenes se asienta en España (círculo de amistades, formación escolar...).
4. También es importante incluir un importante perfil, el de los “**menores reagrupados**”, es decir, todos aquellos menores de edad que tras haber sido detectados de forma irregular en territorio español, son devueltos a su país de origen mediante una reagrupación familiar.

1.2. Menores Extranjeros No Acompañados, un colectivo emergente

De los colectivos anteriormente mencionados, en este estudio nos quedamos con el de los MENAs. Entre muchos de los heterogéneos colectivos que comienzan su andadura migratoria, llama la atención un importante volumen de adolescentes menores de 18 años que viajan sin adultos que se responsabilicen de ellos. Se trata de grupos de jóvenes adolescentes que dejan a su familia en sus países de origen e intentan entrar en países cercanos de forma irregular y mayoritariamente indocumentados. Pueden considerarse nuevos movimientos migratorios (Jiménez, 2006) predominantemente de adolescentes que lo único que quieren es intentar aprender un idioma que les permita obtener un trabajo para poder ayudar a sus familias cuanto sea posible (Arteko, 2005). Según la Unión Europea, en la Directiva 2003/86/CE del Consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar, entiende por MENA:

El nacional de un tercer país o el apátrida menor de dieciocho años que llegue al territorio de los Estados miembros sin ir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros (p.14).

Son menores puestos que se trata de niños y niñas con una edad inferior a los 18 años y por tanto merecedores de la protección especial que desde las diferentes nacionalidades se reclama acorde con su nivel de desarrollo y con la Declaración de los Derechos del Niño/a. A ello se le suma su estatus de migrante pues están inmersos en un fenómeno migratorio de carácter internacional y de índole global.

¹ Ver Álvarez (2006). *Nacionalidad de los hijos extranjeros nacidos en España*. Observatorio Permanente de la Inmigración.

Se trata de un colectivo con una movilidad errante entre los países, y de carácter muy heterogéneo, asociado a diferentes particularidades y características dependientes de sus peculiaridades socio-culturales (familia, lugar de origen, etnia...) (Procuradora General del Principado de Asturias, 2009). Menores cuyos proyectos migratorios guardan una estrecha relación con el de las personas adultas que migran de sus países, sobre todo en lo referido a las causas de huída, aunque los MENAs guardan unas particularidades y características propias que lo diferencian de los adultos (Procuradora General del Principado de Asturias, 2009):

- Las complejas dificultades económicas y sociales (familiares y personales) a las que se han tenido que enfrentar en sus respectivos lugares, han propiciado la huída de este colectivo en busca de nueva esperanza, incluso muchas veces, promovidos por sus propios familiares cercanos.
- Una emigración totalmente prematura con una pérdida total de los referentes educativos básicos y necesarios en cualquier menor que tendría que estar en un continuo proceso de formación educativa.
- Escasez e incluso ausencia de recursos materiales y económicos básicos para satisfacer adecuadamente su marcha hacia el nuevo destino que trae como consecuencia la atracción de este colectivo hacia redes de explotación de menores.
- Constante movimiento desorientado y desubicado de los MENAs por territorios complejos, sin compañía y recursos que puedan satisfacer sus necesidades básicas, siempre con el sueño de poder encontrar un lugar que les propicie nuevas oportunidades.

Los MENAs comienzan sus movimientos migratorios en España en el año 1993 según los datos del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales y desde entonces, han sufrido un progresivo aumento llegando a volúmenes migratorios sumamente destacables. Así lo dicen informes como los publicados por Quiroga y Soria (2010) que nos hablan que entre 1993 y 2009 han llegado solamente a Andalucía un total de 18.341 menores, un 28,26% del total, seguido por la Comunidad Valenciana a la que han llegado 10.410 menores correspondientes con un 16,04 %. Provincias a las que por cuestiones obvias de situación geográfica, hacen que la mayoría del volumen total de MENAs desembarque en estas zonas. Destacan por detrás, provincias situadas más al norte como Cataluña, que ocupa la tercera plaza con mayor masa inmigratoria de este colectivo con un 11,4%, seguido del País Vasco con el 10,37%.

El perfil del MENA estudiado (VVAA, 2004; Procuradora General del Principado de Asturias, 2009; Calvo de León y Arroyo, 2003; Save The Children, 2005;

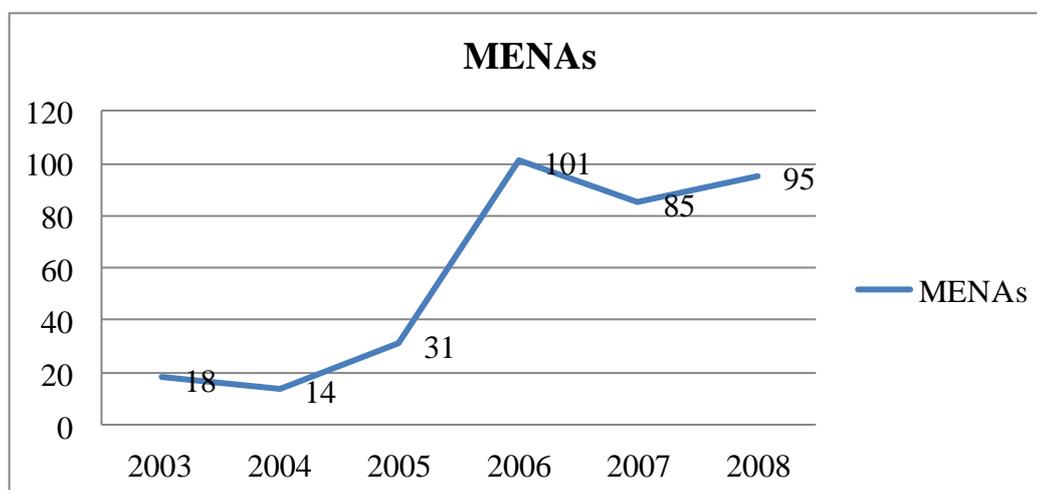
Ramírez y Jiménez, 2005) muestran a los MENAs como un colectivo principalmente compuesto por varones, entre los 14 y los 17 años, con familia estructurada pero con situaciones sociales y económicas al límite en su país de origen. Su perfil educativo es muy limitado, apenas teniendo formación escolar básica, con muchas dificultades para el idioma que les hace romper sus expectativas de proyecto migratorio que se une a su habitual situación de soledad. La gran mayoría proceden de Marruecos aunque otros autores (Gallego y cols., 2006; Goenechea, 2006) hablan de un constante aumento de otras zonas de procedencia migratoria de MENAs tales como el África Subsahariana y también de Europa del Este, principalmente Rumanía y otros países de África en los que es habitual el proceso migratorio. Algunos de esos países son: Mauritania, Senegal, Guinea-Bissau, Guinea-Conakry, Ghana, Gambia, África Subsahariana y Costa de Marfil (Procuradora General del Principado de Asturias, 2009).

Este complejísimo perfil requiere de intervenciones socio-educativas inmediatas para poder satisfacer las necesidades que el colectivo reclama. Un colectivo que deja de lado todos sus referentes educativos y sociales debido a su prematurísima emigración. Como ya se ha comentado, el mayor volumen de estos menores procede de Marruecos, especialmente de sus barrios periféricos de las zonas del norte y centro, de ciudades --Tánger, Casablanca, Larache, Tetuán-- o de zonas rurales donde existe una larga tradición migratoria. Las causas principales de esta fuerte migración desde Marruecos provienen de diversas problemáticas con la infancia en este país. Jiménez (2003) destaca algunas de ellas: la falta de acceso a la sanidad, la falta de vivienda y de unas condiciones de habitabilidad dignas, los menores privados de la familia, niños abandonados en hospicios, la falta de protección jurídica y del reconocimiento legal de niños nacidos de madres solteras, la delincuencia infantil y juvenil, la emigración irregular de menores y los retornos efectuados sin garantías, así como los menores discapacitados que no son escolarizados. Las características del perfil de los MENAs marroquíes son las siguientes (Bravo Rodríguez (2004), citado en Bravo, Santos, del Valle(2010)): se trata de varones en su totalidad, suelen tener bastantes hermanos, edad media en torno a los 16 años, mayor grado de madurez que la que se corresponde a su edad cronológica, relación periódica con familia de origen, deseos de mejorar su situación personal y familiar, proyecto migratorio claro: conseguir documentación y trabajo (expectativas laborales), gran movilidad geográfica, bajo nivel de cualificación, rechazo a la escolarización reglada a favor de actividades formativas de índole laboral, poca relación con jóvenes autóctonos, no tienen expectativas de retorno y conocimiento acerca de la legislación española (referente al sistema de protección) a través de experiencias oídas a otros jóvenes iguales.

Este colectivo, por tanto, refleja un fenómeno emergente con unas características propias que requieren de un apoyo total desde el ámbito jurídico o socio-educativo. Los adolescentes que viven los procesos migratorios tienen que enfrentarse a una adaptación e incorporación a una nueva y muchas veces compleja realidad, la gran mayoría de las ocasiones de forma totalmente forzada, corriendo el riesgo consecuente de perder el entorno más cercano y seguro para ellos: el de los amigos y familia.

A nivel autonómico, destacan los estudios realizados por Braga y Hevia (2008) y el informe de la Procuradora General del Principado de Asturias (2009) ya referenciado en anteriores líneas que toma además, datos aportados por el Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familias y Adolescencia. Este organismo conocido bajo las siglas de IAASIFA, es dependiente de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda y aporta asesoramiento, planificación, ejecución, coordinación y evaluación de programas vinculados con la protección de menores. Los datos aportados por este organismo muestran un constante crecimiento de los MENAs en el periodo 2005 al 2008 (el de mayor llegada de menores extranjeros a Asturias) en la Unidad de Primera Acogida del Principado de Asturias, pasando de 18 en 2003 a 95 en 2008 como muestra la siguiente gráfica.

Gráfico 11: Evolución de los MENAs en la Unidad de Primera Acogida del Principado de Asturias.



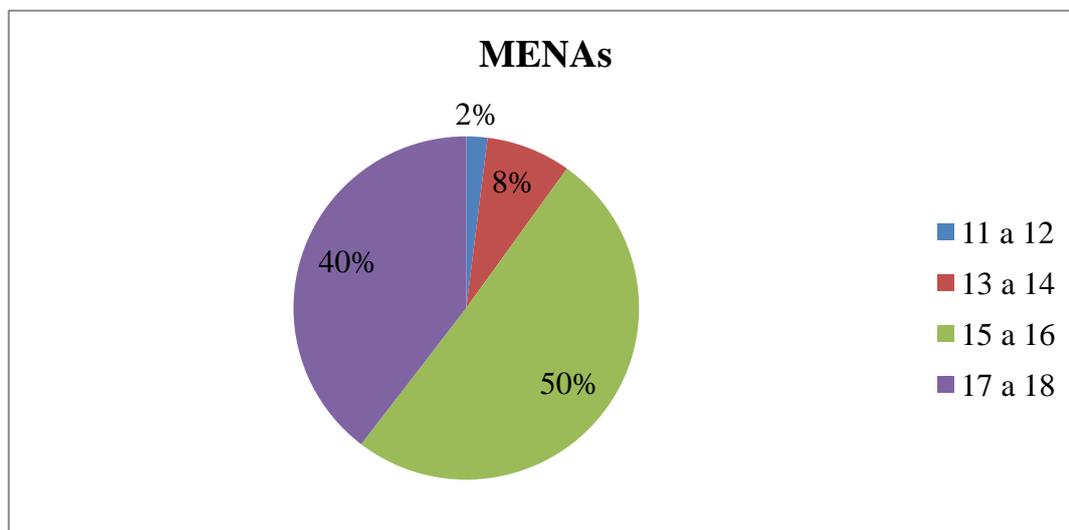
Fuente: Braga y Hevia (2009).

La evolución ha sido muy significativa, sobre todo destacando el crecimiento vivido en el año 2006 en el que se triplicó el número de ingresos. De todas formas, es importante afirmar que la presencia de estos jóvenes en la Unidad de Primera Acogida es totalmente temporal y tal como afirma el informe de la Procuradora General (2009), un 45,61 % de los MENAs abandonaron

voluntariamente este primer acogimiento por motivos de fuga, frente a un 17,54% por traslado a otras comunidades.

En cuanto al perfil sociológico, el 100% de los ingresados en el año 2006 y 2007 son varones, y no se tiene constancia de ingreso de alguna mujer en el sistema de protección asturiano, aunque este hecho es prácticamente invisible puesto que está asociado, en la gran mayoría de las ocasiones, a redes de explotación sexual. De los 101 menores acogidos en el año 2006, 2 (1,98%) tenían entre 11 y 12 años, 8 menores (7,92%) entre 13 y 14 años, 51 menores (50,5%) entre 15 y 16 y 40 (39,60%) entre 17 y 18 años.

Gráfico 12: Número de MENAs acogidos en el año 2006, distribuidos por grupos de edades.



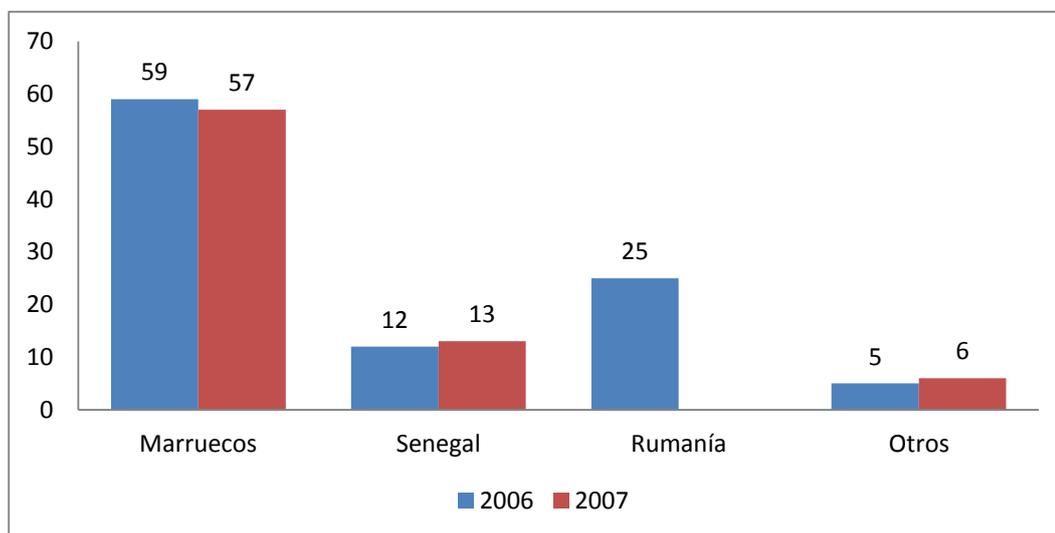
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del informe de la Procuradora General del Principado de Asturias (2009).

Si nos centramos en nacionalidades, el gráfico 13 muestra como las principales nacionalidades fueron: Marruecos con un 58,41%, Rumanía con 24,64%, 11,88% Senegal y 5 menores de otras nacionalidades (1 de Guinea, 1 de Guinea Conakry, 2 de Mali, y 1 de la República Saharaui). En el año 2007, 57 menores son procedentes de Marruecos (75%), 13 de Senegal (17%) y 6 de otras nacionalidades: Guinea (1), Guinea Conakry, Mali (3), y Gambia (1).

Su nivel de formación es muy básico, resultado de una escasa o nula escolarización y la gran mayoría de ellos ya ha realizado trabajos en sus países de orígenes. En cuanto al estado de salud, a pesar de las duras y difíciles condiciones a las que acceden al país de acogida, éste es en la gran mayoría de los casos bueno.

La integración de este colectivo en los centros de menores es generalmente adecuada, aunque hay que resaltar, una vez más, que los MENAs no son un colectivo homogéneo y la diversidad socio-cultural de cada uno de ellos va a definir la mayor o menor facilidad de integración en éstos. Aún así, coincidimos con Braga y Hevia (2008, p.237) cuando afirman que “la imagen de los menores extranjeros no acompañados como un colectivo especialmente conflictivo e incapaz de integrarse adecuadamente en el sistema de protección de menores es una imagen distorsionada.” Así lo muestran los diversos informes realizados que afirman del buen comportamiento de este colectivo y de la aceptación y respeto de todos ellos por las normas de convivencia.

Gráfico 13: Distribución de MENAs acogidos en Asturias por nacionalidades. Año 2006 y 2007.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del informe de la Procuradora General (2009).

Los MENAs que llegan a territorio asturiano necesitan solventar una serie de necesidades tanto básicas (alimentación, vivienda, salud...) como de apoyo (psicológico, terapéutico...) y diseño de planes futuros que deben ser correctamente resueltos. El sistema de protección asturiano se encarga de prestar una atención continua e integral a este colectivo a través de un extenso personal técnico y educativo totalmente cualificado. A pesar de que cada centro posee unas características propias que van a definir la cantidad de profesionales que estarán trabajando en él, en líneas generales, la mayor parte de ellos son educadores seguido de los auxiliares educadores. En la Unidad de Primera Acogida también hay mediadores interculturales encargados de proporcionar información sustancial a los MENAs que se encuentran totalmente frenados por la barrera lingüística.

Estos profesionales no están en plantilla siendo incorporados a través de ONGs como Accem.

El terreno educativo es uno de los ejes primordiales a trabajar en el sistema de protección de menores, aunque la realidad es que hay una importante dificultad a la hora de la escolarización y de ajustar las necesidades que los MENAs requieren. A través de las encuestas realizadas a diversos profesionales en el informe de la Procuradora General (2009), de los 16 centros encuestados, 4 (el 25%) afirman que sí existen dificultades para la integración en los centros, mientras que los otros 12 centros contestaron que no hay ningún problema a la hora de escolarizar a este colectivo y que la mayoría de los centros colaboran en gran medida. Pese a ello, casi el total de los encuestados está de acuerdo en que el sistema educativo no se ajusta a las necesidades tan especiales y particulares que presenta este personal colectivo. Como valoración positiva, los diversos centros de menores asturianos posibilitan y trabajan arduo para que como ocurre en la realidad, los jóvenes en acogida participen constantemente en cursos de índole lingüística que ayuden a luchar contra una de las barreras más importantes: el idioma.

1.2.1 Situación actual del régimen jurídico de los MENAs

El creciente aumento de los flujos migratorios de jóvenes inmigrantes entre los que destacan menores de 18 años que viajan sin la tutela de un adulto, ha provocado, tal como cita la Procuradora General (2009) un tratamiento de este fenómeno desde dos perspectivas:

Por un lado, no es posible separarlo del reconocimiento de derechos a la infancia y a la adolescencia. Por otro lado, está unido a la ejecución y aplicación de medidas restrictivas propias de las políticas de extranjería, de gestión y control de flujos migratorios, que entienden la presencia en España y en Europa de menores extranjeros no acompañados como una manera no deseable de aumentar el número de personas inmigrantes que puedan disponer de autorización de residencia (p.39).

La infancia y la adolescencia gozan de un derecho y unas características propias que se han ganado a lo largo de un complejo y duro proceso socio-histórico. Probablemente la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 influyeron fuertemente en la posterior Declaración de los Derechos del Niño de 1959, un arcaico documento basado en 10 principios clave para la protección de la infancia. En él, como sustento principal, dotó a los niños como sujetos con derechos propios y cuya defensa debe atender al interés superior del niño “El niño gozará de una **protección especial** y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado

de todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.” (Principio 2).

Pese a que este documento no poseía potencial jurídico propio, y quienes lo ratificaban no estaban en responsabilidades legales directas, sí que ánimo a la posterior creación de la Convención de los Derechos del Niño de 1889 que siguió unas directrices similares. La legislación internacional que ahora mismo articula el régimen jurídico de este colectivo, comienza por la citada Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), de 20 de noviembre de 1989. En esta Convención, en su art. 3.2 se refleja una de las bases que afectan a nuestro colectivo: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá **será el interés superior del niño** independientemente de cuál sea su raza, religión o pensamiento.” (Art. 3.2). El art 2.1 dice que “Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole el origen nacional, étnico o social, la posición económica los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.” (art.2.1).

El art. 20.1 de este mismo documento, cita unas disposiciones que son características de nuestro colectivo MENAs: “Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado” (Art. 20.1), adoptando las medidas necesarias que protejan el citado interés superior del niño ante cualquier forma de abuso o explotación: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo” (Art. 19.1).

Con ello, la protección de las personas menores de edad, está reflejado en multitud de documentos² y tratados a nivel internacional que articulan aún más si cabe, la especial importancia que en la actualidad se otorga a la infancia: **un periodo con plenitud de derechos propios y especial protección justificada.**

A nivel nacional, en España, la norma suprema del ordenamiento jurídico, la Constitución de 1978, muestra en su artículo 39.2 su afinidad y concordancia con los diversos tratados internacionales: “Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.” (Art. 39.2). Así pues, la protección del menor en España esta ceñida a lo expuesto en la Convención de los Derechos del niño, en la que se debe prestar especial atención e importancia al interés superior del niño. Otras leyes menores a las que nos tenemos que atender si hablamos del colectivo MENAs serían la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en la que se muestran las normas de actuación e intervención por parte de la administración, siempre ateniéndose al citado interés superior del niño. También la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor, señala y organiza los principios de las diversas normativas acerca de la protección de la infancia y de la modificación que se ha hecho en materia de competencia y procedimiento de los juzgados de menores y en el Código Penal (Calzada, 2007).

Pese a ello, el colectivo MENAs no solo se atañe a la legislación vigente sobre la protección del menor. Su condición de extranjero implica atenerse a un régimen jurídico de extranjería. Tal como cita Ararteko (2005):

Cuando de la documentación del menor se deriva que es menor extranjero no comunitario, o bien no dispone de documentación, la normativa de aplicación es la Ley 4/2000, modificada por la Ley 8/2000, y por la 14/2003, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (LOEX); en especial hay que citar el art. 35, que regula la situación jurídica de los menores extranjeros en situación de desamparo y establece la obligación de atención de las autoridades con respecto a ellos, así como de documentarles. Su reglamento de aplicación, aprobado por el RD 2393/2004, de 30 de diciembre (art. 92) que ha derogado el anterior, aprobado por el RD 864/01 (art. 62), desarrolla el procedimiento que se debe seguir. En el caso de que el menor no pueda ser documentado, es de aplicación el Reglamento de Apátridas regulado por el RD 8565/2001, de 20 de julio (Art. 6) (p.40).

² Ver lista propuesta por Ararteko (2005, p. 36-37) tanto a nivel internacional como en Europa.

Finalmente, en el caso de ser solicitantes de asilo, la Ley 5/1984, modificada por la Ley 9/1994, reguladora del derecho de Asilo y de la condición de Refugiado, y su Reglamento de aplicación, aprobado por el RD 203/1995 de 10 de febrero sería la que asentaría el marco de actuación jurídico.

La actual normativa estatutaria en Asturias operada a través de la Ley Orgánica 1/1999, de 5 de enero, atribuye a la Comunidad Autónoma, a través del artículo 10.25 la competencia exclusiva de la misma en materia de protección y tutela de menores, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 149.1.6º y 8º de la Constitución Española. En esta actividad de competencias, destaca la aprobada Ley del Principado de Asturias 1/1995, de 27 de enero, de Protección de Menores cuyo objeto tal como viene señalado en su artículo 1 es el de “ (...)establecer las normas reguladoras de las actuaciones que en materia de protección de menores lleve a cabo la Administración del Principado de Asturias, constituida como entidad pública a los efectos señalados en el artículo 172.1 del Código Civil y en la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.” (Art.1).

También es significativa la Ley del Principado de Asturias 1/2003, de Servicios Sociales.

En el artículo 25 de dicha Ley, se hace especial referencia a la protección de menores en concordancia con los pactos de carácter transnacional analizados anteriormente “Las prestaciones en materia de protección de menores garantizarán que el menor, en toda actuación protectora, goce de los derechos individuales y colectivos reconocidos por la Constitución, la legislación del Principado de Asturias en la materia y el resto del ordenamiento jurídico, así como los convenios, tratados y pactos internacionales que forman parte del ordenamiento interno, especialmente la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño de 1989.” (Art.25).

1.2.2 Proceso general de intervención con MENAs en Asturias

El proceso de intervención con MENAs se articula en torno a seis fases, las cuales son una propuesta de la Consejería de Bienestar Social y Vivienda asturiana, en respuesta a la petición cursada por la Procuradora General del Principado de Asturias sobre el procedimiento general de intervención que con los MENAs se está llevando a cabo por la Entidad Tutelar (Procuradora General del Principado de Asturias, 2009):

- 1- **Actuación de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado:** una vez que el MENA ha sido detectado por los citados cuerpos de seguridad, será trasladado a la Unidad de Primera Acogida (UPA) para proporcionarle la primera asistencia necesaria que precise. Esta unidad pondrá en conocimiento del Ministerio Fiscal (MF) y del Servicio de Atención a la Infancia los hechos acaecidos para comenzar las medidas de protección provisionales adoptadas. Si el menor no poseyera documentación y se desconociera su edad, se realizarían las pertinentes pruebas para determinar los años del joven para su posterior comunicación al MF que adoptará una u otra medida, bien sea menor (medidas de protección) o mayor de edad (traslado a disposición de la Brigada de Extranjería y Documentación).
- 2- **Fase de investigación:** durante esta fase se tratará de identificar al menor y conocer tanto su lugar de procedencia, como el itinerario particular que ha seguido para llegar a Asturias. Se le proporcionará un Educador Tutor que tratará de sonsacar a través de una entrevista la citada información de carácter personal, si fuera necesario, a través de mediadores interculturales.
- 3- **Programa de permanencia en la Unidad de Primera Acogida:** se realiza un Proyecto Educativo de carácter provisional previo a su traslado al centro de protección concordado. Se inicia una serie de actividades tanto deportivas como formativas en beneficio del menor, tanto para su futuro próximo como para establecer relaciones entre iguales.
- 4- **Fase de evaluación y toma de decisiones:** en el caso concreto de que la familia del menor no solicite reagrupamiento u otra comunidad ajena a la asturiana ya haya adoptado medidas especiales de protección, la sección de Familias del Principado de Asturias asumirá la tutela por desamparo y se trasladará al menor al Centro de Protección pertinente acorde a sus demandas para su posterior integración en la vida normalizada.
- 5- **Fase de ejecución:** en el caso de que el MENA no hubiese podido ser identificado y no existieran en su país de origen órganos tutelares de protección, o corriera importantes riesgos de desprotección, se ejecutará una acción de permanencia en España que a través del Ministerio del Interior y la Delegación de Gobierno que procederán a entregarle un permiso de Residencia (razón por la que mucho menores dicen que no tienen familiares en su país y no dan los datos de contacto de los mismos).
- 6- **Reagrupación familiar :** se intentará reagrupar el menor con su familia pues se considera que es el lugar más apto para su desarrollo, aunque como bien se ha citado en la anterior legislación, el interés superior del menor es primordial y tal como dice la Instrucción 6/2004, de 26 de noviembre, del Fiscal General del Estado:

La repatriación no es, sin embargo, un objetivo absoluto que se haya de perseguir a toda costa; pueden estar en juego también otros intereses, como la vida, la integridad física o psíquica y el respeto a los derechos fundamentales del menor, que pueden hacer que la balanza del interés superior de éste se incline finalmente en pro de su permanencia en nuestro país (p.6).

Por ello, serán los servicios de Protección de Menor los encargados de realizar la oportuna valoración que disponga y asiente la residencia continua en territorio español, o la oportuna repatriación a su país de origen.

En líneas generales este proceso de intervención con MENAs es muy similar en todas las Comunidades Autónomas españolas, si bien de unas a otras existen leves diferencias jurídicas propias de la independencia legislativa que cada autonomía posee en este ámbito y que pueden afectar a la adición, supresión o modificación de alguna de las fases que hemos señalado anteriormente.

2. Juventud, inmigración y hábitos alimenticio-deportivos

Alimentación y deporte son dos conceptos que están intrínsecamente unidos si hablamos de hábitos saludables. No cabe duda de que se han asentado como pilares básicos para el tratamiento y la prevención de diversas y heterogéneas enfermedades, y también como lucha contra el creciente aumento del sedentarismo de la población. El reclamo de éstos desde el ámbito socio-sanitario (Vázquez, Cos, López-Nomdedeu, 2005) no ha parado de aumentar, siendo hoy, una realidad que no debemos dejar de sopesar si lo que queremos es trabajar por la salud de todos los integrantes de nuestra sociedad.

La inmigración de personas jóvenes como fenómeno creciente de los últimos años ha traído de la mano importantes señas identidad de cada una de las sociedades originarias. La alimentación es uno de esos símbolos arraigados y vinculados al costumbrismo de cada comunidad que está viviendo un proceso de adaptación y convivencia armónica con los hábitos alimenticios de la sociedad de acogida. En el caso del deporte con inmigrantes, entendido como fenómeno global y vehículo de inclusión social, aún no ha sido muy estudiado debido principalmente como señala Kennett (2006), a una combinación de razones políticas y a una creciente velocidad de cambio del fenómeno inmigratorio de los últimos años. Pese a ello, a continuación realizaremos un contraste de algunos de los diversos estudios realizados en España acerca de la alimentación y el deporte con el colectivo inmigrante, con la intención obtener una visión lo más cercana posible acerca de este fenómeno.

2.1 Hábitos de alimentación

La alimentación es una práctica común a todos pues con ella paliamos las necesidades biológicas que nuestro cuerpo demanda. Se trata de un fenómeno social (no confundir con nutrición, pues ésta es una acción interna de nuestro cuerpo) y cultural, ya que ha convivido en forma de hábitos con el desarrollo individual que cada comunidad ha sufrido a lo largo de la historia. “Los hábitos alimentarios se producen y reproducen socialmente; es decir, son construcciones sociales, al igual que la generalidad de las actividades o realidades sociales significativas para los sujetos humanos” (Entrena 2008, p. 27). Desde el mismo instante en que hemos comenzado a alimentarnos, a cocinar y a ingerir alimentos, normalmente como acto social, hemos dotado y revestido a ese hecho natural de la alimentación bajo una dimensión cultural y social. Los jóvenes inmigrantes procedentes de sociedades la gran mayoría de las ocasiones distintas, han tenido que vivir un proceso de adaptación a las costumbres alimenticias realizadas en la sociedad de acogida. Estudios como los llevados a cabo por Calvo (1992) (citado en Campo, 2011) señalan distintos estilos en las rutinas alimenticias de los inmigrantes, que definen el grado de adaptación a la sociedad de destino:

- **Estilo alimentario dicotómico:** se adoptan diversas prácticas y rutinas alimenticias características de la sociedad de acogida, pero se mantienen las propias de la cultura propia, sobre todo, las referidas a festejos y celebraciones religiosas y culturales de la sociedad de origen.
- **Estilo dual:** se mezclan y se combinan los alimentos de la dieta tradicional del país de origen con los de la sociedad de acogida.
- **Estilo de adaptación total:** hay una completa adaptación a las tradiciones y prácticas culinarias de la sociedad de acogida, perdiéndose cualquier seña de identidad relacionada con las tradiciones alimenticias del país de origen.

En España, se han realizado diversos estudios y análisis relacionados con la alimentación y sus hábitos en población inmigrante (Montoya, Torres y Torija, 2001; Ramos, 2007; Martín, 2005; Instituto Salud Pública, 2002) aunque destaca el estudio a gran escala sobre los hábitos alimentarios de los inmigrantes en España, realizado por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (MAPA) y AC Nielsen (2007). En él, viene a señalar la importancia que tiene la alimentación como forma de representación de la integración de los inmigrantes en la sociedad española. El estudio realizado a partir de 724 entrevistas a personas de diversas nacionalidades distribuidas proporcionalmente con la situación demográfica que por aquel entonces se vivía, mostraban unos resultados más que interesantes. Entre la cantidad de información recopilada en el estudio, destacan datos como que la mitad de las comidas realizadas por los inmigrantes es comida

española, y que ésta, no es rechazada por este colectivo en un 64%. También es relevante que muchos de los inmigrantes dejan de consumir comida de su país debido principalmente a la dificultad de su elaboración, falta de tiempo o escasez de los productos necesarios para su elaboración.

Sin embargo, las costumbres relacionadas con las prácticas religiosas o de festejos, son totalmente respetadas por el colectivo. El almuerzo constituye la comida más importante del día, sin existir grandes diferencias con las de su país de origen en este sentido. En líneas generales, el desayuno y la cena la realizan en sus propias casas, mientras que la comida la hacen fuera, normalmente en el trabajo o en lugares próximos a él. El consumo alimenticio de los inmigrantes es heterogéneo y muy variado, siendo el pan uno de los alimentos más consumidos sobre todo por los colectivos procedentes de Marruecos y Europa del Este. La leche, el agua y los refrescos son las bebidas más consumidos, aunque también destaca el zumo en el caso de los inmigrantes de origen latino. Realizan la compra habitualmente en tiendas como Mercadona, Alimerka, Día y Carrefour, siendo el precio, cercanía del supermercado y calidad del producto como los indicadores de criterio más importantes para los inmigrantes. Igualmente, consumen alimentos fuera de casa, acudiendo a cafeterías, bares y discotecas como lugares de encuentro y de ocio, así como restaurantes de comida típica del país de origen. El cerdo es mostrado como lo peor de la comida española por el colectivo marroquí, y en líneas generales, aunque siguen manteniendo costumbres de su dieta tradicional, **han vivido un proceso de adaptación muy considerable a las tradiciones culinarias españolas** (MAPA y AC Nielsen, 2007).

En otro sentido, es importante citar que la cultura islámica ha tenido que enfrentarse a diversos problemas a la hora de regularizar y normalizar en España, el consumo de alimentos que su religión permite. Tal como cita Jiménez (2005):

La importancia que el Islam otorga al cumplimiento de las prescripciones alimenticias recogidas en el Corán, guarda estrecha relación con la obtención por parte de cada musulmán en particular del denominado estado de pureza legal o «tahâra» —evitando así caer en el estado de impureza o «najâsa»— sin el cual devienen inválidos un buen número de los actos rituales que forman parte del culto islámico. Por tanto, para no perder dicho estado, todo musulmán deberá observar escrupulosamente la normativa islámica sobre alimentos recogida en el Corán, en las tradiciones del Profeta, y en las enseñanzas de los juristas. Dicha normativa distingue claramente entre los productos «halal» (lo permitido, autorizado o saludable), y los «haram» (ilícitos) (pp. 631-632).

En España la producción alimentaria no ha hecho las pertinentes muestras de atención a la heterogeneidad cultural presente en nuestro país (Hidalgo, 2004), lanzando al mercado multitud de productos con un etiquetado insuficiente e incompleto que ha generado un clima de desconfianza en el colectivo musulmán. Para paliar esta situación, en 1992 el Parlamento Español aprobó por unanimidad los Acuerdos de Cooperación con los representantes de las religiones declaradas de Notorio Arraigo por el Estado Español (Ley 26/92. B.O.E. 12/11/92) a partir del cual, los musulmanes que viven en España, pueden disfrutar de un adecuado marco legislativo que proteja las prácticas religiosas y de culto de este colectivo. El Instituto Halal, ofrece productos alimenticios aptos para el consumo, proporcionando una marca que otorga a sus alimentos una garantía y credibilidad suficiente de acuerdo con las creencias del credo religioso musulmán.

Creemos que se debería prestar una adicional importancia a este fenómeno y no actuar en muchas ocasiones de forma invisible. Si consideramos que la educación inter-cultural debe ser una de las premisas de una sociedad democrática y plural, tendremos que comenzar por propiciar la merecida atención a cuestiones tan arraigadas a la cultura y la religión como el tema que nos compete: la alimentación.

2.2 Actividad física y deporte

La actividad física y el deporte han sido defendidos como fenómenos universales, vehículos de integración social y transportadores de importantes valores como la paz, la educación o la cooperación. Así el Libro Blanco sobre el Deporte (2007):

El deporte puede desempeñar un papel por lo que se refiere a diferentes aspectos de las relaciones de la UE: como elemento de programas de ayuda exterior, como elemento del diálogo con países asociados y como parte de la diplomacia pública de la UE. A través de acciones concretas, el deporte ofrece un potencial considerable como herramienta para promover la educación, la salud, el diálogo intercultural, el desarrollo y la paz (p.16).

La facilidad del deporte como fenómeno supra-cultural y global, se debe a características como las citadas por Domínguez (2009): normas comunes y universales, lenguaje corporal que supera la barrera idiomática, el deporte es para todos, carácter cotidiano y voluntario en su práctica, ocio compartido, deporte como campo de socialización y conexión social, facilidad para su reproducción y un objetivo común.

Pese a estas positivas ventajas, no está exento de diversas problemáticas, y también es un fenómeno donde concurren elementos como la segregación, los

conflictos o incluso la exclusión. Ejemplos claros como las prácticas deportivas de índole étnica donde solo algunos miembros de alguna comunidad en forma de círculo cerrado las pueden realizar, u otras donde las barreras económicas que ponen algunas federaciones deportivas impiden la práctica libre, gratuita e inclusiva del deporte. Otros hechos habituales ya en nuestra sociedad, como los hinchas o “ultras” de equipos muestran actitudes racismo, xenofobia y violencia son algunos de los variopintos ejemplos en los que el deporte actúa en sentido contrario del que a priori puede parecer. Por tanto, el deporte es una actividad que no está exenta de desventajas y límites tanto a nivel social como cultural, y por tanto, no se debe pecar de una falta de ingenuidad y un exagerado etnocentrismo deportivo, fijándolo siempre como elemento transportador de valores y actitudes que palien las situaciones de exclusión social (Maza, 2005).

Nosotros estamos de acuerdo con la tesis de Domínguez (2009) en la que hace referencia a las diversas dimensiones que afectan al deporte como forma de integración social. Por una parte, la integración jurídico-política que hace referencia a la legislación existente en materia de inmigración en la sociedad de acogida. Referente al deporte, destaca la Ley Orgánica 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte, en la que señala el deporte como práctica protegida para la igualdad de derechos en el marco de una sociedad plural y democrática. La integración estructural-funcional relacionada con la accesibilidad existente el mercado de trabajo siempre en igualdad de derechos y oportunidades para todos. La integración de los inmigrantes en esta dimensión es escasa y así en puestos de responsabilidad bien en federaciones deportivas, tanto en la praxis administrativa como la propia deportiva (entrenadores, preparadores físicos...) es bastante baja.

La integración social y cultural se refiere al ámbito de integrar en un marco común las diferentes culturas existentes en la sociedad y a las relaciones de las personas con el resto de individuos de la comunidad. Desde diversas epistemologías se ha citado la importancia del papel del deporte como elemento socializador aunque en muchas ocasiones, el etnocentrismo deportivo (Maza, 2005) hace pecar de ingenuidad e impide ver una realidad que en muchas ocasiones actúa hacia el polo opuesto (rechazo de la mujer como practicante de deporte, asociaciones que favorecen la práctica para minorías concretas, arraigo deportivo que cada cultura posee...) y crear aún más diferencias socio-culturales en la práctica del deporte. Finalmente, la integración identificativa basado en la adquisición de una nueva identidad relacionada con el país de acogida. Se basa en desarrollar valores de pertenencia nacional y cultural del nuevo país y la nueva cultura que les acoge, que en muchas ocasiones benefician el proceso integrador del inmigrante.

En España han sido diversos estudios los que se han realizado sobre el fenómeno del deporte y la inmigración (Domínguez, 2009; Domínguez, Jiménez y Durán, 2010, 2011; Llopis, 2005; Kennett, 2006; Bantulá y Sánchez, 2008; Braga y Hevia 2009). En todos ellas destacan la presencia del deporte como práctica habitual del colectivo inmigrante, siendo el fútbol y el baloncesto dos de las actividades más predominantes. El significativo estudio realizado por Forodeporte (2005) de la Dirección General de Deportes de la Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid, elaboró un análisis focalizado en el acceso a la oferta municipal deportiva de la población inmigrante en los municipios con menos de 20.000 habitantes. En esta investigación realizada a partir de una muestra de 51 municipios y 25 asociaciones de inmigrantes y organizaciones españolas de apoyo a los inmigrantes se extrajeron algunas conclusiones que mostramos a partir del texto de Kennett (2005, p.44) referente al estudio de Forodeporte (2005):

- Existe una escasa representación de la población inmigrante dentro de los programas deportivos municipales.
- La mayor participación en las actividades deportivas de los municipios se produce por parte de la población inmigrante infantil-juvenil.
- Dentro del colectivo inmigrante son las mujeres quienes ofrecen un nivel de participación menor en actividades físico-deportivas.
- La población inmigrante analizada muestra una preferencia por deportes competitivos y de grupo.
- Existe una tendencia generalizada a pensar que la inscripción a una actividad deportiva que se promueve dentro de la oferta municipal tiene un coste económico elevado.
- El colectivo inmigrante posee gran desconocimiento de los recursos deportivos existentes en su municipio, por lo que les resulta más complicado acceder a los mismos.
- También existe desinformación sobre dónde pueden conocer dicha oferta o cómo acceder a ella.

A nivel personal, consideramos que el deporte es una buena herramienta de socialización y un importante vehículo de valores como la igualdad, el respeto y la aceptación del prójimo. Se debe favorecer un correcto clima que facilite su práctica, ayudando desde todas las dimensiones posibles (políticas, educativas, sociales...) para romper contra todas las barreras que dificultan o frenan el acceso al correcto desarrollo de las prácticas físico-deportivas. De esta manera, favorecemos una práctica universal, participativa e intercultural que permita avanzar hacia una sociedad más justa, plural y democrática.

3. Inclusión social y aprendizaje del español como lengua extranjera

Inclusión social y aprendizaje de la lengua son dos elementos que guardan una relación recíproca. Las sociedades humanas no existen si no hay un lenguaje, como no hay lenguas activas sin un contexto y una sociedad en la que desarrollarse. Tal como cita El-Madkouri (2001):

El criterio lingüístico, sin embargo, es condición indispensable para una integración fiable, ya que la lengua está implicada en todas las facetas del ser humano, y permite no sólo la comunicación, sino también los conocimientos sociales y culturales necesarios para cualquier proyecto de integración (p.118).

El nivel de aprendizaje del idioma representa en gran medida, el grado en el que las personas se han integrado en la sociedad de acogida. La adquisición del idioma permite establecer relaciones sociales con los habitantes de los lugares de destino y cumple un papel decisivo para la búsqueda de empleo y acceso al mercado laboral, sobre todo teniendo en cuenta, que la mayoría de los inmigrantes que llegan a España, poseen un proyecto migratorio personal de carácter económico y por tanto su mayor deseo es un auge en este ámbito. Por ello, lenguaje y sociedad están íntimamente relacionados, y conocer y dominar su idioma, implica un trabajo de conocimiento de las diversas reglas, actitudes y contextos por los que se rige una sociedad. Conocer una lengua no solo implica conocer sus reglas puramente gramaticales sino que también demanda conocer toda una serie de signos culturales arraigados al lenguaje y que solo a través del conocimiento de éstos, los inmigrantes podrán vivir un proceso pleno de integración e inclusión social que favorezca la reproducción de la identidad cultural de la comunidad que realizaba el proceso de acogida.

3.1 ¿Qué es el español como segunda lengua o lengua extranjera? Una cuestión conceptual

En el campo de la didáctica de la lengua es frecuente encontrarse con diferentes siglas (L1, L2, L3, LE, ELE, EL2³) que pueden acarrear cierta confusión, sobre todo, para aquellas personas que no son cercanas al ámbito lingüístico. Por ello, es pertinente y necesario aclarar ciertos conceptos que permitan conocer e identificar las diferencias existentes entre la variada terminología. En primer lugar, el término “*primera lengua*” o L1 se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia, razón por la

³ L1 = Primera lengua, L2= Segunda Lengua, L3= Tercera Lengua, ELE = Español Lengua Extranjera.

cual recibe el nombre de lengua materna (Trujillo, 2004). La segunda lengua sería por tanto, la que se adquiere a posteriori de una L1 y así sucesivamente (tercera lengua o L3, cuarta lengua o L4...). No obstante hay que realizar una distinción extra: la que existe entre lengua extranjera y segunda lengua. Trujillo (2004, p.16) afirma que la L2 “tiene un estatus oficial o una función reconocida dentro del país donde la persona está aprendiendo la lengua mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde la persona está aprendiendo la lengua”, como es el caso del inglés o el francés en nuestro país. Es una diferencia importante puesto que el contexto en el que se desarrolla una L2 es muy diferente al de una LE, siendo menester en este último, un clima de compensación para paliar el apoyo contextual o ambiental que si posee una L2.

Autores como Muñoz (2002) coinciden afirmando que:

Segunda lengua / lengua extranjera: se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (p.112-113).

Santos (1999) reafirma la tesis propuesta anteriormente afirmando que:

La segunda lengua o L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende mientras que la lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto en el que carece defunción social e institucional (p.21).

Por tanto, el término de L2 hace referencia al español como segunda lengua, que es la práctica habitual realizada por las personas inmigrantes, pues ellos se encuentran inmersos en un entorno donde la lengua que están aprendiendo posee un carácter oficial e institucionalizado dentro de las fronteras del propio país. No obstante, es muy común encontrar el término mucho más generalizado, y siempre hablar de ELE.

3.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** o también conocido a partir de sus siglas **MCERL**, es un documento de referencia estándar en Europa que se encarga de proporcionar una base común para la elaboración de

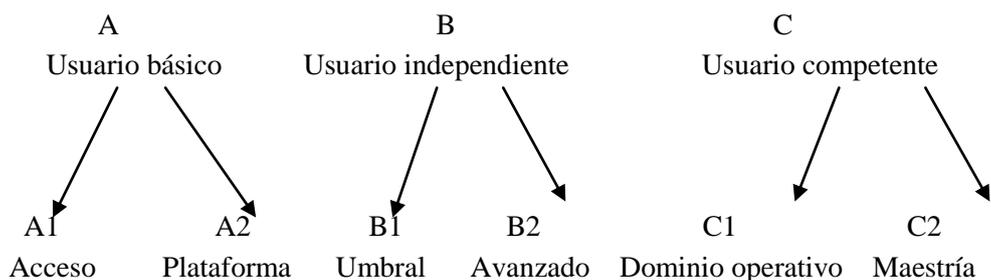
cualquier tipo de programa relacionado con el lenguaje. Es un documento que forma parte del proyecto general de política lingüística elaborado por el Consejo de Europa y creado a partir de las aportaciones de diversos expertos. El MCERL (Consejo de Europa, 2000):

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz, definiendo asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (p.1).

Trata de ofrecer unas líneas comunes en las descripciones de los objetivos, contenidos y metodologías que cooperen sinérgicamente para la creación de un estatus transparente en Europa. A través de la creación de este marco común mediante unos criterios objetivos de dominio lingüístico, se facilitará la movilidad europea y al reconocimiento internacional de las titulaciones adquiridas, independientemente del lugar o contexto en el que se realicen.

El objetivo principal de este Marco de Referencia es la unidad estándar y común de intercambio cultural entre los diferentes estados miembros a través de principios básicos como la utilización de las lenguas y culturas de Europa como recursos esenciales de enriquecimiento, como vehículos que favorezcan el nexo común, la movilidad en Europa y la comprensión y colaboración mutua, así como la creación de políticas nacionales que puedan extrapolarse al campo europeo en el ámbito de la enseñanza de las lenguas.

Uno de los objetivos y finalidades esenciales de este MCERL es el de crear un marco estándar de referencia de dominio lingüístico que sirva de utilidad en los exámenes y en los diferentes sistemas de evaluación que están vigentes. Con esta clara intención se han elaborado los descriptores lingüísticos, unas escalas que permiten establecer unos niveles ajenos a cualquier contexto, para que la generalización de los resultados sea estándar a todos. Estos descriptores se han definido en base a la competencia comunicativa y con unas finalidades totalmente prácticas, para que los distintos profesionales inmersos en el campo lingüístico pertenecientes a Europa den uso de ellos en un marco accesible y común. Se han elaborado 6 amplios niveles que cubren a grandes rasgos el espacio de aprendizaje de los estudiantes de lenguas europeas. Estos 6 niveles se ramifican en diversos hipertextos para que los esquemas sean aún más estándares. El resultado obtenido son tres grandes niveles (A, B y C) cada uno de ellos ramificado en dos (A1, A2...). A continuación mostramos una figura ilustrativa.



El MCERL ha supuesto un trabajo arduo y costoso de muchos años de diversas investigaciones desde los campos de la pedagogía y de la lingüística entre los más de 40 estados miembros del Consejo de Europa que culminó con su presentación en Suiza en el año 1991. El resultado ha sido un cohesionado y transparente marco común internacional que sirve de patrón estándar para medir las destrezas de expresión orales y escritas en la lengua.

3.3 El enfoque comunicativo

No cabe ninguna duda de que el objetivo principal del aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas sea el de adquirir, fomentar y desarrollar la habilidad comunicativa. Por ello, desde hace más de tres décadas, la didáctica de la LE o L2 siempre ha trabajado en base al enfoque comunicativo. La finalidad de este tipo de enseñanza se sustenta en base al desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, no focalizando únicamente en la adquisición de un determinado sistema lingüístico, sino de proporcionar la autonomía suficiente al alumnado para que sean capaces de comunicarse adecuadamente (Soria, Luzón 1999).

La competencia comunicativa tiene sus orígenes en los años 70 a partir de los estudios de sociolingüística y etnografía realizados por Hymes (1970), quien rechazó fuertemente la gramática degenerativa que hasta entonces se venía realizando. Las razones expuestas por este autor se basaban en que existía un contexto socio-cultural que en los modelos gramaticales se diluía totalmente, dejando solo un modelo totalmente egocéntrico centrado en aspectos lingüísticos. Desde este autor, han sido otros tantos los que han realizado sus aportaciones a este enfoque, reforzándolo y ampliándolo con el paso de los años. Canale (1983) propuso 4 competencias o sub-competencias interrelacionadas (gramática, sociolingüística, discursiva y estratégica) y que están integradas dentro de una competencia mucho más amplia, la comunicativa. En los últimos tiempos se ha dado una especial importancia al componente cultural como elemento decisivo en todos los procesos comunicativos siendo reclamado en los diferentes programas y actividades relacionadas con la didáctica de la lengua.

Si nos basamos en el MCERL como una de las actuales referencias más importantes en campo de la didáctica de la lengua, (Consejo de Europa, 2007), éste considera a la competencia comunicativa a partir de tres componentes:

- Competencia lingüística, aquella que incluye las diferentes habilidades y capacidades léxicas, fonológicas y sintácticas.
- Competencia sociolingüística, referidas a la actuación del componente o contexto social en la influencia de los procesos de comunicación.
- Competencia pragmática, que tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

Desarrollar cada uno de los componentes es un trabajo menester para facilitar la adquisición de una correcta habilidad para comunicarse en el contexto diario.

3.4 Metodología de trabajo en las clases de ELE a inmigrantes

Las características personales de cada uno de los subgrupos de este colectivo hace que la enseñanza de ELE sea distinta para cada uno de ellos. Las expectativas y características también son muy diferentes entre el propio colectivo de personas inmigrantes, aunque no cabe duda de que el orden general de sus necesidades de aprendizaje no cabalgan entre la lectura y la escritura, si no en la capacidad para comunicarse. Por ello, y de forma general, la enseñanza del ELE/L2 posee dos premisas metodológicas que siempre se han de cumplir: centrar la enseñanza en el individuo que aprende y plantear la lengua como una herramienta de interacción (Miguel, 1995).

La evolución didáctica de las últimas décadas ha tenido como consecuencia un cambio radical en la metodología de enseñanza del español como lengua extranjera. Se ha pasado de un modelo cuyo protagonista era el docente, a otro basado en el alumno como actor principal del acto didáctico. El paradigma que sostiene el enfoque comunicativo es que si la enseñanza de la lengua extranjera debe tener como objetivo principal desarrollar la habilidad para comunicarse, ésta tiene que estar centrada en la persona que aprende y no en el que enseña si nuestra intención es potenciar al máximo de las posibilidades la tan alabada competencia comunicativa.

Esa es la principal razón por la cual la enseñanza de la lengua debe plantearse como una herramienta de interacción. No se trata de adquirir códigos lingüísticos en profundidad, si no de saber utilizar éstos en un contexto social y cultural que permitan al hablante comunicarse de manera eficaz. La adquisición de conocimientos gramaticales surge a partir de la creación de actos comunicativos

que desarrollen de forma subsidiaria las normas lingüísticas. “No se trata, pues, de que el estudiante de ELE —y menos el inmigrante— sepa cosas *sobre* la lengua, sino de dotarle de recursos que le permitan participar satisfactoriamente en cualquier interacción.” (Miguel, 1995, p. 243).

Muchas veces se afirma que la irregular asistencia del alumnado inmigrante provoca cierta lentitud y progreso en el aprendizaje del ELE. La causa es principalmente didáctica, debido sobre todo a que los profesores de español adoptan muchas veces modelos de enfoques por tareas que producen desmotivación, descontextualización y bajo interés puesto que no saben el porqué del aprendizaje de conjugaciones de verbos o de nombres de tiempos verbales. Los actos de habla deben estar activamente presentes en las clases de ELE para provocar una sensación de verdadero aprendizaje que cumpla con las expectativas que el colectivo inmigrante busca.

3.5 La enseñanza de la lengua extranjera en el contexto de las ONGs

No cabe duda de que uno de los mayores obstáculos al que se tienen que enfrentar las personas extranjeras es el desconocimiento del idioma. Como hemos analizado en anteriores líneas, el idioma representa uno de los referentes claros del grado de inclusión social de una persona llegada de otro país. El aprendizaje del idioma va a posibilitar en gran medida el correcto acceso al mercado laboral que permita cumplir las expectativas que este colectivo busca, la gran mayoría de las ocasiones, de tipo económico. Pese a ello, aunque cada vez menos, todavía son bastantes las ocasiones en las que la adquisición del idioma por parte de los inmigrantes se produce en contextos informales, bebiendo solo de las situaciones reales de comunicación que se producen en las heterogéneas y muchas veces, complejas situaciones del entorno cotidiano. Esto dificulta y merma mucho el aprendizaje del idioma, llegando muchas veces a producir crispaciones y desmotivaciones que se traducen en la pérdida, incluso total, de interés por profundizar en el aprendizaje del lenguaje de la sociedad de acogida (Salazar 1998).

Por ello, la gran mayoría de las ONGs que dedican sus funciones a la protección, defensa y trabajo con personas inmigrantes y refugiadas, han tomado como una de sus actividades principales la enseñanza del español como lengua extranjera en el caso de los adultos, o las aulas compensatorias con apoyo y formación socio-educativa para el caso de los niños. Estas últimas están centradas principalmente en el proceso de alfabetización y enseñanza lectoescritora siempre en coordinación con los equipos docentes. Pese a ello, la falta de recursos económicos de las ONGs, unidos a la compleja situación horaria del colectivo

inmigrante, frena el correcto aprendizaje del idioma. En este ámbito lingüístico también destaca la alfabetización, que surge en respuesta a la incesante demanda de la población inmigrante por aprender a leer y a escribir en español.

Aún así, el apoyo que están dando la gran mayoría de las ONGs que trabajan en este campo, es una aportación muy importante para que este proceso de inclusión, muchas veces frenado por la barrera idiomática, sea lo más normalizado posible. El interés principal de este tipo de entidades es el de contextualizar la enseñanza de la lengua a la realidad más próxima, otorgando una formación totalmente práctica que satisfaga en gran medida las necesidades en el ámbito lingüístico que las personas extranjeras necesitan, centradas principalmente en la capacidad comunicativa.

4. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La institución en la que desarrollaremos nuestra intervención es Accem. Se trata de una organización no gubernamental que se encarga de proporcionar apoyo a las personas refugiadas e inmigrantes, tratando en la medida de lo posible, facilitar su inclusión social. Accem trata de luchar y promover la igualdad de los derechos de todas las personas inmigrantes y refugiadas, fomentando un discurso de interculturalidad que trabaje de forma sinérgica con las administraciones públicas. La entidad se rige por unos principios básicos como la interculturalidad, la participación social, la complementariedad, la innovación y la transparencia; y también en base a unos valores como la diversidad, la justicia y el compromiso social. En base a ellos, y de forma holística, se articulan las distintas actividades, programas e intervenciones que se realizan día tras día. Accem está presente en 10 Comunidades Autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla dependientes todas ellas de la sede social que se encuentra en Madrid. Cubren una totalidad de 34 municipios españoles y cuenta con una delegación situada en Bruselas. En Asturias, Accem tiene presencia en los municipios de Gijón (sede central), Oviedo y Avilés. Además desarrolla sus actividades en diferentes municipios asturianos como son Villaviciosa, Lluvia, Navia y Grao, entre otros.

Accem está registrada como Asociación Sin Ánimo de Lucro en el Ministerio del Interior desde febrero de 1991 y desde el año 2012 se constituye como entidad fundacional. Sin embargo, su trayectoria y experiencia en el ámbito del apoyo y la ayuda a las personas refugiadas e inmigrantes se remonta a mediados del siglo pasado (1951). En octubre de 2011 esta entidad obtiene el Certificado de Calidad para sus Sistemas de Gestión de Calidad. SGS Ibérica S.A. Certifica de forma satisfactoria la calidad de los servicios de Accem, de acuerdo a la norma NE-EN ISO 9001:2008 de Gestión de Calidad. Esta certificación permite hacer un

seguimiento exhaustivo y profundo para poder mejorar constantemente el servicio de gestión integral de ayuda a refugiados e inmigrantes en todas las fases involucradas.

La financiación de la institución proviene principalmente de los fondos públicos, gestionando de forma aproximada cerca de los 17 millones de euros que se estratifican entre distintos niveles: local, regional, nacional e internacional. Según los datos de la Memoria de Accem 2012, la entidad presta servicios directos a más de 21.000 personas, gestiona alrededor de 1300 plazas de acogida y está involucrada en más de 170 programas que se reparten entre las distintas áreas de trabajo:

- **Atención directa:** Un área encargada de proporcionar la información necesaria a los inmigrantes que la demanden, orientando en la medida de lo posible la adecuación a los requerimientos de los solicitantes e incluso realizando funciones de acompañamiento. En Asturias destaca el programa la Oficina Municipal de Información al Inmigrante (OMII) de Gijón y el de Acogida de estancia media a inmigrantes en situación de especial vulnerabilidad.
- **Acogida:** Esta área posibilita en la medida de lo posible, que la inserción a la sociedad sea con los menores impactos sobre la persona, posibilitando los recursos y los medios necesarios para la misma. En Asturias encontramos principalmente el Centro de Acogida Temporal para inmigrantes (CATI), el Centro de Acogida a Menores no Acompañados, el Programa de Acogida Humanitaria a Inmigrante, y varios centros de acogida para personas solicitantes de protección internacional.
- **Formación:** Trata de proporcionar la necesaria formación que permita la normalizada participación en la vida social de los individuos, pero también formando a profesionales que estén en contacto directo con inmigrantes. En Asturias se encuentran los programas de compensación educativa con alumnado inmigrante, formación socio-educativa para inmigrantes, Red Conecta y Conecta Joven Asturias, entre otros.
- **Inserción socio-laboral:** El empleo es una de las medidas más solventes, e importantes como forma de inclusión social de los inmigrantes. Por ello, desde esta área se proporciona información a inmigrantes y refugiados acerca de la actual situación de mercado de trabajo. En Asturias destacan los programas de formación e inserción laboral de los inmigrantes acogidos en la vivienda municipal de primera acogida y el dispositivo de acompañamiento social e inserción socio-laboral de inmigrantes desempleados.

- **Participación y movilización:** Se crean diferentes programas de actividades que promuevan la interculturalidad, el respeto mutuo, la comunicación y colaboración entre las personas, educando y formando para prevenir conductas racistas y xenófobas. En Asturias están presentes los programas de Fomento de la participación de las familias inmigrantes en la comunidad educativa, el programa de Sensibilización Intercultural en el ámbito escolar, así como el Observatorio de la Inmigración en Asturias (Odina).

Referente al personal, el equipo de la institución está compuesto por 1095 personas entre voluntarios y trabajadores, según los datos del 2012 (439 trabajadores asalariados, 544 voluntarios y 112 colaboradores/as) siendo un 73% mujeres y 12% de origen extranjero en el caso del equipo asalariado, y 66% mujeres y 19% personas de origen extranjero para el caso del voluntariado. La heterogeneidad del colectivo y su apuesta por la interculturalidad están bien presentes y son cerca de las 48 nacionalidades las que forman parte del equipo de voluntariado.

Imagen 1: Organigrama de Accem.



Imagen extraída de www.Accem.com

La estructura organizativa de Accem en Asturias se conforma en base a áreas de intervención, las cuales se coordinan con la dirección local de las sedes. Tanto la dirección local como las áreas dependen directamente de la dirección autonómica de Asturias.

Imagen 2 : Estructura organizativa de Accem.



- **Área Voluntariado:** Los voluntarios cumplen un papel fundamental en el desarrollo de la actividad de Accem. Su ejercicio se focaliza en la formación del idioma de la sociedad de acogida y en la formación socio-educativa para la inserción social. También realizan actividades de acompañamiento y apoyo en actividades de tiempo libre y sensibilización social así como tareas de traducción e interpretación.
- **Área Administración:** Orientada principalmente a las funciones de gestión y organización.
- **Área Jurídica:** Se encarga de proporcionar asesoramiento, gestión y seguimiento de las solicitudes de protección internacional, autorizaciones de residencia y/o trabajo, reagrupaciones familiares, permisos comunitarios....
- **Área Observatorios:** En Asturias, Odina (Observatorio de la inmigración de Asturias) se encarga desde el 2000 de realizar actividades de observación cooperativa y participativa sobre el fenómeno de la inmigración en Asturias. Ha realizado diversos y variados diagnósticos, seminarios, publicaciones y también importantes talleres de educación empleo y contra la exclusión, formándose como un importante y destacado área de esta institución.
- **Área Socio-Laboral:** Desde esta área se satisface a las demandas que requieren una intervención principalmente en materia de alfabetización digital, legislación laboral, acompañamiento y formación para la búsqueda de empleo y gestión /convalidación de títulos...
- **Área Social:** Se orienta principalmente a la gestión y apoyo en la obtención de documentación (empadronamiento), gestiones administrativas, gestión de ayudas (alimentos, vestuario, salario social...), acompañamiento en aspectos sanitarios, alojamiento/vivienda, etc. Esta área es la encargada de gestionar los dispositivos de acogida que Accem tiene en Asturias, entre los que se encuentra: 2 centros de acogida de financiación pública dirigidos, de forma prioritaria, a solicitantes de protección internacional que se encuentran en situación vulnerable (Gijón), un centro de acogida para inmigrantes subsaharianos entrados por costa (Avilés), dos centros de acogida de estancia media a inmigrantes en situación de especial vulnerabilidad (Oviedo) y un centro de acogida temporal para inmigrantes (Oviedo).
- **Área Socio-Educativa:** Desde esta área realizaremos nuestra intervención en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque el eclecticismo de este sector va más allá de la enseñanza del idioma. Proporciona también una formación socio-educativa para facilitar la incorporación en la sociedad de acogida, educación compensatoria (apoyo escolar en horario extraescolar para el desarrollo de competencias básicas), acceso a educación reglada y a la educación de personas adultas. La organización de la enseñanza del español puede ser individual o desde la que

nosotros actuaremos: grupal. La programación para esta última es cíclica, es decir, durante todo el año se repiten diferentes actividades en base a los mismos contenidos para que no sea impedimento alguno el momento de la incorporación de cualquiera que lo desee. Existen tres niveles que se adaptan a las necesidades de los y las aprendices: alfabetización, inicial y medio. Conforme las personas van progresando y adquiriendo destrezas comunicativas suficientes, pueden si lo desean, moverse al grupo superior, o permanecer en el mismo para reforzar su aprendizaje. También y de forma muy importante, se combina la enseñanza lingüística del español con el desarrollo de la competencia cultural que actúa como marco de referencia, acercando a los inmigrantes a la realidad española (naciones geográficas, históricas, organización política...). El desarrollo de módulos con una heterogeneidad de contenidos: cultura asturiana, perspectiva de género, discriminación, medio ambiente... es una importante tarea que se organiza de forma holística en las distintas sedes locales asturianas (Gijón, Avilés y Oviedo) desde el área Socio-Educativa.

- **Área Menores:** Desde esta área se realizan diversos programas orientados a satisfacer las necesidades tanto básicas como socio-formativas de los menores. Destacan algunos como los orientados a la prevención del absentismo escolar temprano o el programa de acogida en el que están incluidos nuestra población objeto de estudio. Se trata de un programa de acogida dirigido a menores migrantes no acompañados, fundamentalmente de origen magrebí, que se encuentran tutelados por el Gobierno asturiano y que se hallan en una situación socialmente vulnerable. Está financiado por la Consejería de Bienestar Social y Vivienda y su finalidad es posibilitar la cobertura de las necesidades básicas, personales y formativas de los menores, para favorecer y potenciar su autonomía personal así como actuar sobre los factores que dificultan los procesos de integración social y laboral. El Centro de Acogida a Menores Extranjeros No Acompañados gestionado por Accem, está situado en Gijón y dispone de diez plazas, iniciando su actividad el día 1 de mayo de 2009.

5. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

A lo largo de toda la extensión de este trabajo, por temas referentes a la protección de datos y anonimato, identificaremos tanto a nuestra población objeto de estudio, como a los destinatarios del programa de intervención que posteriormente se plantea, por letras. En esta ocasión, nuestro colectivo de estudio estará identificado por las letras de la A a la F (A, B, C, D, E, F). Las razones que han llevado a la selección de este colectivo están motivadas por responder al perfil de MENAs y por tener facilidad de acceso al mismo debido a que son todos

residentes del Centro de MENAs gestionado por Accem y que, por tanto, asisten a las acciones formativas plantificadas por al entidad.

Descripción de la población

Previo a comentar el perfil de cada uno de los jóvenes de forma particular, conviene citar que los 6 chicos viven en el Centro de Menores Extranjeros No Acompañados gestionado por Accem, estando todos ellos en un programa de acogida en el que sus necesidades básicas de vivienda y manutención están cubiertas. A pesar de que todos son marroquí, cuatro de ellos (menores A, D, E, F) son de origen bereber lo que provoca una diferencia cultural por cuestiones étnicas que es menester tener en cuenta a la hora de realizar la intervención.

MENOR A

El menor A, es un joven de 17 años nacido en la ciudad de Tánger. Reside en España desde finales del 2011 y antes de llegar a Gijón ha pasado por diferentes ciudades como: Bilbao, Madrid, Guadalajara, Chipiona, Madrid, Burgos y Oviedo. Ha estudiado en Marruecos durante 9 años quedándole 3 años para terminar lo que en el sistema educativo español se correspondería con la ESO. Sabe leer y escribir en árabe. Desde Septiembre de 2012 realiza una PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) como ayudante de instalaciones eléctricas en el Revillagigedo durante 6 horas diarias, compartiendo esta formación con la enseñanza del idioma que recibe tanto en Accem (martes y jueves una hora) como en la Escuela de 2º Oportunidad (lunes y miércoles una hora). Le gusta el deporte y suele practicar fútbol uno o dos días a la semana con los amigos de forma amistosa. Siguiendo el MCERL posee un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva. Tiene un buen nivel de expresión e interacción oral.

MENOR B

El menor B es un chico de 17 años nacido en la ciudad de Tánger. Reside en España desde hace 6 meses y antes de llegar a Gijón ha pasado por diferentes comunidades como Andalucía, Cataluña o Madrid. Actualmente está matriculado en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto de Gijón y compagina su actividad escolar con el aprendizaje del castellano en Accem los martes y los jueves una hora. Le gusta mucho el deporte, especialmente el taekwondo, aunque aquí no lo practica. Siguiendo el MCERL, posee un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y

comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva. A pesar del poco tiempo que lleva en España, avanza de forma muy destacable.

MENOR C

El menor C es un joven de 16 años procedente de la ciudad nortea de Nador. Vive en España desde hace 14 meses y actualmente está realizando un PCPI de peluquería. Combina esta actividad con la enseñanza del español tanto en Accem en horario de martes y jueves durante una hora, como en la Escuela de 2º Oportunidad una hora los lunes y los miércoles. Le gusta mucho el deporte y acude habitualmente a jugar al fútbol con sus amigos del piso a correr por la playa o al gimnasio a realizar actividades de mantenimiento. Siguiendo el MCERL, posee un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva, siendo estas últimas destrezas sus mayores fuertes.

MENOR D

El menor D es un chico de 16 años procedente Oujda. Reside en España desde Diciembre de 2012. Antes de llegar a Gijón ha estado en Oviedo en la Unidad de Primera Acogida del Centro Materno Infantil de Oviedo y asistiendo a clases de castellano en horario de mañana y tarde en el Aula de la UPA (Unidad Primera Acogida). Ha estado escolarizado en su país hasta lo que en España equivaldría a 3º de la ESO. Desde marzo reside en Gijón e inicia la asistencia a la Escuela de 2º Oportunidad, donde acude a clases de apoyo en el Idioma, competencias básicas de matemáticas...etc. durante 4 horas diarias, aunque desde Semana Santa, está escolarizado en un instituto de Educación Secundaria de Gijón. Le gusta mucho el fútbol y lo practica de forma amistosa con sus amigos del centro, aunque le gustaría jugar en un equipo de fútbol. Siguiendo el MCERL, posee un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva.

MENOR E

El menor E es un joven de 17 años procedente de la ciudad de Alnif. Vive en España desde hace 9 meses. Actualmente está realizando un PCPI de fabricación mecánica en el Revillagigedo durante 6 horas diarias. Combina esta actividad con el aprendizaje del idioma español tanto en Accem en horario de martes y jueves durante una hora, como en la Escuela de 2º Oportunidad los lunes y los miércoles

a lo largo de una hora. Es un chico muy tímido e introvertido que le gusta el deporte, sobre todo el fútbol y correr, realizando esta última actividad frecuentemente en horas muy tempranas (6.00-7.00 de la mañana). También acude al gimnasio durante 2-3 días a la semana para realizar mantenimiento. Siguiendo el MCER, posee un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva.

MENOR F

El menor F es un chico procedente de Marruecos de 17 años de edad. Llega a España en Septiembre de 2012; en su recorrido hasta Asturias, pasa por diferentes provincias, Cádiz, Barcelona, Bilbao... Actualmente está en la Escuela de 2º Oportunidad durante 4 horas diarias de lunes a jueves para el aprendizaje del idioma combinándolo con las clases realizadas en Accem los martes y jueves con la misma finalidad. Le gusta el deporte aunque declara que no practica más que fútbol un día a la semana con sus amigos por falta de tiempo. Siguiendo el MCERL, posee un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva.

PARTE II: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN Y DEPORTE DE LOS MENA DE ACCEM ASTURIAS

A continuación expondremos nuestra investigación sobre los hábitos de alimentación y deporte de los MENAs de Accem Asturias (Gijón). A lo largo de esta II Parte, detallaremos todo el proceso metodológico seguido: objetivos, técnicas de recogida de información y de análisis de datos. Posteriormente se realiza un análisis de la información recabada y se extraen una serie de conclusiones en base a las necesidades detectadas durante el proceso de investigación.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Conocer las costumbres y hábitos de alimentación y físico-deportivos, tanto en Marruecos como en España, de los Menores Extranjeros No Acompañados que asisten a la clase de español como lengua extranjera en Accem Asturias (Gijón).

Objetivos específicos

- Explorar los hábitos físico-deportivos de la población objeto de estudio, tanto en España como en Marruecos: gustos, dedicación, lugares de práctica y personas con las que las realizan.
- Conocer las diferencias existentes entre las prácticas físico-deportivas marroquíes y españolas.
- Indagar las dificultades y barreras encontradas por los MENAs acerca de la práctica de actividades físico-deportivas en España.
- Conocer la opinión que posee la población objeto de estudio respecto a las actividades físico – deportivas y su relación con la salud, la alimentación y como práctica generadora de relaciones sociales.
- Examinar las costumbres alimenticias de los MENAs, tanto en España como en Marruecos: número de comidas, alimentos más utilizados, importancia otorgada a cada comida y diferencias existentes entre ambos lugares.

- Explorar los cambios alimenticios realizados tras la llegada a la sociedad de acogida: alimentos suprimidos e incluidos en la dieta, modificaciones horarias así como demandas y necesidades reclamadas.
- Conocer la valoración que la población objeto de estudio posee sobre la comida española así como la relación existente de ésta sobre el correcto mantenimiento de la salud.

6.2 Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para nuestra investigación hemos optado por utilizar la entrevista como técnica de recogida de información. Según Bisquerra (2004) la entrevista:

Es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se esté estudiando (p.336).

En nuestro caso particular, hemos realizado entrevistas semiestructuradas. En ellas, partimos de un guión previamente elaborado que muestra cual es la información relevante a obtener y a la que el investigador se debe ceñir. En esta modalidad, las preguntas son de carácter abierto, permitiendo de esta manera extraer información muy rica en matices y heterogeneidades que permita conectar los principales temas y ayude a que de la realidad, se construya un conocimiento conjunto, holístico y comprensivo. Además, permite la posibilidad de modificar el guión en el desarrollo de la entrevista para aprehender aquellas cuestiones no previstas que van surgiendo y que pueden arrojar luz sobre aspectos importantes de la temática en estudio (Vega, 2009).

Nuestras entrevistas se encasillan dentro de las del tipo inicial o exploratorias (también denominadas de diagnóstico). La finalidad principal de este tipo de entrevista es la de identificar y diagnosticar aspectos esenciales y característicos de un hecho concreto con el fin de obtener una primera impresión de la situación que permita realizar posteriores intervenciones o estudios. Conecta fuertemente con los propósitos de nuestra investigación, puesto que a partir de las entrevistas realizadas, hemos detectado una serie de necesidades que nos van a permitir la elaboración y posterior aplicación de la intervención sobre el deporte y la alimentación que posteriormente detallaremos.

Hemos optado por seleccionar la entrevista como instrumento de recogida de información por diversos motivos:

- Otros instrumentos de corte cuantitativo como los cuestionarios, no encajaban con las características lectocomprensivas de nuestro alumnado, y por tanto, la información que se podía recabar estaba expuesta a múltiples contingencias como el cumplimiento azaroso, aleatorio y sin ningún criterio lógico de las preguntas que se pudieran plantear en instrumentos de ese tipo.
- La población objeto de estudio era muy pequeña (solo 6 individuos) como para usar un cuestionario con interés alguno de generalizar resultados. El número de sujetos estudiados en la investigación, encajaba en gran medida como métodos cualitativos de carácter inductivo como la entrevista.
- La entrevista como instrumento nos ha permitido realizar una exploración profunda, exhaustiva e individual acerca de la actual situación en materia físico-alimenticia de nuestro alumnado, que ha posibilitado en consecuencia, realizar la posterior elaboración y aplicación de la intervención con un mayor nivel de conocimiento de las necesidades de la población objeto de estudio.

Olaz (2008) afirma que:

El proceso de elaboración de la entrevista es una de las partes más sensibles y vulnerables del proceso de investigación. La formulación de las cuestiones busca un tripe finalidad:

- Establecer un proceso comunicacional entre entrevistador y entrevistado, favoreciendo un clima de interactividad que enriquezca el desarrollo de la entrevista.
- Conocer la opinión contrastada del entrevistado en cuanto al estudio que se está realizando, como punto de arranque en la formación, contrastación y verificación de las hipótesis de trabajo.
- Generar una corriente empática que permita la proactividad a través de la cual se garantice cierto grado de sensibilidad y compromiso hacia el tema tratado.
(p.33)

Nuestro proceso de construcción de la entrevista (guión adjuntado como Anexo I) se ha llevado a cabo a partir de dos grandes bloques o temas de estudio: deporte y alimentación. A partir de ellos, se han elaborado las diferentes preguntas partiendo de las que recogieran información más general, hacia cuestiones más específicas, incluyendo finalmente una pregunta que surge fruto del nexo entre el deporte y la alimentación. El total de las cuestiones, que ascienden a diecinueve, han sido formuladas acorde a las características comprensivas del alumnado para

tratar en la medida de lo posible que las respuestas otorgadas se ajusten a la información que interesa recabar. A pesar de ello, el entrevistador ha tenido que realizar un trabajo arduo para guiar todo el proceso de recogida de información en las entrevistas hacia la consecución de los objetivos previamente planteados.

Las entrevistas han sido realizadas a cada persona de forma individual, acordando previamente con ellos un día según su disponibilidad horaria y tras hablar previamente con ellos acerca de los objetivos y finalidades del estudio a realizar. Hemos optado por informar a cada entrevistado que el encuentro duraría alrededor de una hora para disponer de tiempo suficiente, aunque cinco de las seis no llegaron al tiempo previamente pactado y tan solo una alcanzó la hora. Todas fueron realizadas en el Aula de español de Accem a lo largo de tres semanas y grabadas en audio tras obtener los permisos necesarios por parte de la responsable del Centro de Menores donde residen. Posteriormente se ha realizado un proceso de transcripción literal del audio recogido en las entrevistas (adjuntadas como Anexo VIII) para su posterior análisis, siempre omitiendo cualquier dato de carácter personal referente a los jóvenes. Se ha tratado en la medida de lo posible de hacer de la entrevista una conversación fluida y natural y no un interrogatorio, aunque siempre con fines estratégicamente pactados, de carácter controlado y totalmente sistematizados.

A continuación señalamos un cuadro con la distribución temporal de las entrevistas.

Menor A	Menor B	Menor C	Menor D	Menor E	Menor F
26 de marzo 18.00	29 de marzo 18.00	2 de abril 15.00	4 de abril 18.00	11 de abril 15.00	9 de abril 18.00

6.3 Técnicas de análisis de datos

La fase de análisis en una investigación supone identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones entre ellos y sintetizar el conocimiento resultante (De Andrés, 2000). El proceso habitualmente realizado para el análisis de datos se estructura en diversas fases que nosotros hemos seguido para el desarrollo de este estudio (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995) (citado en Fernández, 2006):

- 1- **Obtener la información:** en nuestro caso particular, a través de las entrevistas realizadas.
- 2- **Capturar, transcribir y ordenar la información:** en primer lugar, capturar la información como hemos hecho, a través la grabación en audio de las entrevistas. Posteriormente, transcribir y ordenar de forma adecuada y legible la información recabada mediante Word office.
- 3- **Codificar la información:** es decir, agrupar la información extraída en categorías que concentran ideas o conceptos que guardan similitud. “Este proceso de reducción de información implica seleccionar la información, focalizarla y abstraer los datos obtenidos en diversas unidades de significado que llevaban la denominación de categorías de contenido” (Bisquerra 2004, p.358). Para el desarrollo de esta investigación hemos utilizado una lógica inductiva, realizando un análisis profundo, sistemático y exhaustivo de las transcripciones de las entrevistas con la finalidad de identificar las ideas, contenidos o dimensiones más significativas. A partir de las cuestiones planteadas, y como respuesta a los distintos temas recurrentes acaecidos en las entrevistas, se han seleccionado las siguientes categorías de análisis:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Gustos deportivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Deporte en Marruecos
<ul style="list-style-type: none"> • Deporte en España 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación en Marruecos
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación en España 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre deporte, socialización, alimentación y salud

- 4- **Integrar la información:** es decir, relacionar los distintos conceptos o ideas similares previamente codificados y categorizados con el marco teórico que hemos presentado anteriormente con el objetivo de plasmar la adecuada explicación y presentación de los datos que detallamos en el siguiente apartado del trabajo.

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DETECCIÓN DE NECESIDADES

En este apartado se ha agrupado la información obtenida en las entrevistas en torno a 6 dimensiones que contenían información e ideas comunes: gustos deportivos, deporte en Marruecos, deporte en España, alimentación en España y finalmente, la relación entre deporte, socialización, alimentación y salud. A continuación se irán comentando los principales resultados de cada una de las dimensiones propuestas para este estudio:

7.1 Gustos deportivos

A todos los entrevistados les gusta el deporte. Sus preferencias giran principalmente en torno al fútbol sala y también en su modalidad de campo como actividad más destacada, aunque también otras como correr, taekwondo, baloncesto, natación y tenis fueron mencionadas por los jóvenes:

Menor E: “Si, me gusta el deporte, si. El fútbol, el básquet, todo.”

La gran totalidad de ellos ven deporte por la televisión habitualmente a través de canales de televisión. Las actividades que ven por la televisión coinciden con las de sus gustos personales: fútbol, baloncesto y atletismo, a pesar de que el taekwondo apenas lo ven por la dificultad de encontrarlo en televisión, probablemente por la escasa programación que hay sobre este arte marcial. En referencia al fútbol, destacan los partidos de la Liga de Campeones, el Barsa-Madrid u otros en los que haya disputa de algún título relevante:

Menor C: “Si, caro, pero si juega por ejemplo el Barsa contra el Madrid o algo, quita la película hoy y déjala para mañana.”

Menor D: “No otros no, solo del Champions Liga, como Barsa- Real Madrid.”

Sobre asistencia a competiciones, la gran mayoría han estado alguna vez como público en encuentros profesionales de fútbol, unos en Marruecos viendo a equipos locales y otros en España, aunque nunca de forma regular y en escasas ocasiones o incluso uno de ellos, por primera vez en España. Algunos han podido ver jugar al equipo de la ciudad, el Sporting de Gijón, puesto que obtienen entradas gratuitas por ser alumnos de Fundación Revillagigedo:

Menor F: “Si, los que estudiar en el Gedo, tenían una tarjeta de, de entrar.”

Todos hablan de la positividad de la experiencia acorde con sus gustos deportivos que giran mayoritariamente en torno al fútbol. Acuden siempre con sus

compañeros del piso de acogida gestionado por Accem y otros alumnos pertenecientes a la citada Fundación Revillagigedo:

Menor D: “Si, porque yo también juego al fútbol, por eso me gusta.”

Otros también acuden a ver partidos amateur o de carácter aficionado entre equipos locales de fútbol en los campos de Roces. Acuden normalmente para ver jugar a sus amigos de clase:

Menor C: “Mareo, si. ¿Sabes dónde está? Mareo, eso, en Roces.”

Entrevistador: “Vale, si, si, si en Roces.”

Menor C: “Si, pues ahí voy. Fui pa ver un día jugué allí y dos veces fui pa ver un amigo mío porque estudia conmigo un amigo y juega al fútbol y fui a verlo.”

7.2 Deporte en Marruecos

Todas las personas entrevistadas practicaban deporte en su país de origen, siendo el fútbol, baloncesto, taekwondo y correr las actividades de práctica más realizadas por los jóvenes. El fútbol es el deporte más jugado y normalmente lo practicaban en el colegio o en horario extraescolar para pasar el tiempo con sus amigos y otros integrantes del pueblo que quieran jugar. Muchas veces se enfrentaban de forma aficionada contra equipos de otros pueblos:

Menor A: “¿Deporte? Sí, fútbol y baloncesto, cuando yo estudiando en el colegio.”

Menor E: “Con mis amigos, otros de otra clase. Todo, todo el que quiera jugar viene a este campo. Si no lo conoces no pasa nada, viene, juega también, cuando terminamos: adiós adiós, y ya está.”

Otros practicaban deportes a nivel competitivo en ligas pequeñas para el caso del fútbol o si se trataba del taekwondo, en competiciones entre clubes de diferentes ciudades marroquíes:

Menor B: “Juego en Rabat, yo vivo en Tánger, juego con Rabat, con sur de Marruecos, yo vivo en norte, juego en sur de Marruecos.”

Entrevistador: “Entre las distintas ciudades del país, ¿no?”

Menor B: “Si, hay ingleses, de, de chinos. Llevan las porras como así como chinos, pero chinos contra otros, contra chinos. Taekwondo contra taekwondo.”

Los lugares de práctica eran las pistas del patio del colegio, la playa, gimnasios cercanos y especialmente grandes campos públicos de arena o tierra a los que todo el mundo asistía para jugar libremente, aunque estos últimos eran peligrosos por la gran cantidad de piedras que tenían y que muchas veces dificultaba o volvía peligrosa su práctica:

Entrevistador: “¿O en tierra jugáis?”

Menor E: “Si, en tierra, pero hay piedras, si vas a caer en el suelo....”

Menor B: “Si, un gimnasio como de España.”

La dedicación temporal variaba de unos a otros. Algunos practicaban durante seis días a la semana, otros tres y otros solamente los fines de semana debido principalmente a la imposibilidad de compaginar con los estudios y el horario escolar. Gran parte del tiempo libre que disponían cuando no tenían clases lo invertían en practicar deporte:

Entrevistador: “¿Todos los días?”

Menor D: “Algunos, yo no juego mucho, solo los domingos y sábados.”

Entrevistador: “Tú no todos los días.”

Menor D: “No porque tengo que estudiar y esas cosas. Porque estuve estudiando en Marruecos, estuve en la 4º de la ESO y ya vine a España.”(Conviene aclarar que cuando el entrevistado cita 4º de la ESO, hace referencia a un nivel educativo similar a la ESO en España).

Las horas de práctica eran abundantes, aunque al igual que ocurría con los días, variaban de unos a otros, desde las dos-tres horas diarias hasta incluso largas jornadas de actividad que llegaban a las cinco horas seguidas:

Menor C: “Y jugamos dos horas, tres. Una hora no lo digas, que sabes una hora nadie lo va a jugar. Si vas al campo ¡Ostia!”

Menor E: “No sé, a veces a las dos hasta las siete de la tarde.”

7.3 Deporte en España

Todos los entrevistados practican deporte en España pero en cantidades y frecuencias menores que en Marruecos debido a causas como el idioma o la carga de trabajo formativo que impide y frena la realización actividades físicas:

Menor B: “Si claro, no hablo español, no puedes hacer nada.”

Menor E: “No, yo vuelvo del curso a las ocho y media, tengo que hacer la cena, preparar la cena. No hay tiempo. Mañana tengo que madrugar a las seis, ¿dónde, dónde hay tiempo? No hay.”

Menor C: “Hoy tengo partido a las ocho de la noche. No sé, depende profe, si van los chicos a jugar y ya está vamos o sea, si no, con clases y todo... hasta el verano nada, hasta que no llega el verano nada profe.”

En líneas generales siguen practicando los mismos deportes que realizaban en su país de origen, principalmente fútbol e ir a correr, aunque otros afirman haber dejado de realizar las actividades que hacían en Marruecos:

Menor B: “Si, si. Mucho tiempo hago deporte en Marruecos, aquí no.”

También salen a correr en bicicleta y a patinar por la playa, acuden a la piscina y a centros deportivos a realizar actividades de mantenimiento con monitores que les ayudan a realizar los ejercicios adecuadamente:

Menor C: “Si, juego al fútbol, a veces si me apetece voy a la piscina, un día por ejemplo como este sábado creo que voy a correr por la playa...y ya está.”

Todos los entrevistados se juntan para ir a jugar al fútbol a una pista ubicada en el C.P Santa Olaya del barrio de la Calzada de Gijón. Lo realizan normalmente los miércoles y los viernes y domingos en horario nocturno. Allí se juntan principalmente con otros marroquí, algunos procedentes del Hogar de San José, aunque también es habitual que jueguen con chicos españoles. Juegan partidos de forma amistosa, organizados en varios equipos que se van turnando a razón de goles marcados o diferentes temporalidades:

Menor A:” Los domingos o así, fuimos en Calzada, en un campo ahí, jugamos ahí.”

Menor D: “Hay marroquí y ya está, marroquí y españoles.”

También jugaron al fútbol en equipos locales de forma competitiva, aunque no se sintieron muy a gusto puesto que percibían que practicar deporte de competición implicaba ciertos riesgos para su integridad física que no querían asumir:

Entrevistador: “¿Solo con tus amigos? ¿No te gustaba practicar por competición?”

Menor D: “Na, aquí en España si estaba pero ahora no. Muy mal profe.”

Entrevistador: “¿Por qué?”

Menor D: “Te rompen la pierna y luego, ¿qué vas a hacer?”

Menor D: “Si pero con tus amigos normal, si marcas no pasa nada porque estás jugando y pasando el día, pasando el tiempo.”

Otros en cambio, se muestran interesados por la competición, y buscan un equipo en el que jugar:

Menor F: “No, solo juego con mis amigos. Quiero, quiero, quiero hablar con educadores y mirar un campo, quiero jugar.”

Los deportes que se practican en España son generalmente idénticos a los que se practican en Marruecos, si bien es cierto los entrevistados afirman que se practica más deporte en España y que algunos como la halterofilia, el ping-pong, rugby y juegos populares como la petanca no son practicados en su país:

Menor C: “No se... hay uno pero no sé cómo se llama, que juegan los viejos con unas bolas así, una bolas de... y lo tiran, no sé, eso nunca lo he visto en Marruecos.”

Menor F: “Ese, ping – pong, no los hay en Marruecos.”

Otros como el fútbol sala, a pesar de que existen en Marruecos, la escasa disponibilidad de pistas, hace que su práctica se limite solo a los colegios:

Menor E: “Si, fútbol sala no lo hay en Marruecos pero solo en colegios, hay en colegios, en el parque no hay, no hay campo de fútbol sala.”

Según los entrevistados, la práctica deportiva en España es diferente a la de Marruecos. Algunos afirman que en nuestro país la forma de jugar al fútbol es muy dura y menos técnica:

Menor F: “Si, juegan muy fuerte.”

Otros muestran posiciones contrarias y afirman que el juego futbolístico posee más calidad técnica y menos dureza en España que en Marruecos, y que además los terrenos para su práctica son más adecuados y menos peligrosos:

Menor E: “Si, mucha diferencia. Aquí, mi país juegan muy mal, pero aquí está bien, ahora aprendo mucho fútbol pero en mi país solo mal, aquí bien, aquí bien, aprendo mucho.”

Menor E: “Si, si igual, pero aquí hay seguridad pero en Marruecos no hay seguridad, en la tierra piedras. Aquí mejor.”

Menor C: “Pues eso, además allí, no sé...Allí no se juega bien al fútbol sabes, juegan pero no como aquí sabes. Aquí fue un poco ahí despacio tal, allí no, no hay ni despacio ni nada. Vienen por un lado, lo coges, lo revientas profe nada más.”

Otras diferencias provienen de la forma de organizarse la práctica deportiva:

Menor C: “Pues por ejemplo aquí si vas al campo, juegan solo seis-seis sabes, bueno estoy hablando de campo de fútbol sala. ¿Juegan cinco no? ¿Cinco? Si cinco.”

Entrevistador: “Cinco y el portero, ¿no? ¿O cinco en total?”

Menor C: “No, cinco. Cuatro en el medio y uno portero. Pues ahí ese vamos a jugar, jugamos siete-siete profe.”

Ninguno de los entrevistados cree que el hecho de ser inmigrante dificulte o frene la práctica deportiva. Todos juegan grupalmente y de forma cooperativa, algunas veces mezclados con españoles sin ningún tipo de prejuicio, rechazo o discriminación:

Menor D: “Estoy normal. Estamos todos aquí normal, jugamos juntos y tranquilamente.”

Menor E: “No hay racistas y ellos juegan muy bien. No hay quiero jugar con tú, quiero jugar conmigo, no hay nada. Cuando hay fútbol todos juegan. Allí puedes hacer amigos y todo. Cuando no vas a jugar al fútbol no tienes amigos ni tienes nada, pero cuando vas por allí hay chicos: hola, hola. Puedes hacer otros amigos, si, si.”

El conocimiento de la oferta deportiva de Gijón es escaso, y la poca información que poseen la adquieren a partir de su propia experiencia de búsqueda, del círculo de amistades o de los educadores que cooperan para que el deporte sea un elemento clave en su formación integral:

Menor C: “Pues yo dijo a un educador mío: oye que me gustaría entrarme a entrenar a un equipo y tal. Y el educador tiene el número de ese equipo y dicen: hola, oye, que tengo aquí un chaval que quiere jugar con vosotros y tal sabes. Y cuando fui allí, fui un día, no me gusta y ya está.”

7.4 Alimentación en Marruecos

Desayuno, comida y cena son las tres principales comidas realizadas en horarios muy dispares por los jóvenes estudiados, aunque también algunos entrevistados citaban e incluían la merienda como una cuarta comida, aunque no siempre la realizaban. De todas ellas, la comida era la más importante de todas pese a que uno de ellos afirmó ser el desayuno:

Menor E: “No. ¿La comida? ¿Desayuno? Desayuno y la comida y la cena, si, las tres. Merienda a veces.”

La familia era un componente principal de los hábitos alimenticios y siempre comían juntos, aunque realizando una especial mención al componente de género, asociado probablemente a cuestiones culturales:

Menor B: “Claro, si, siempre comemos juntos.”

Menor E: “No, no en Marruecos es diferente, no es como aquí. Los hombres solos, las mujeres comen solos. No es como aquí todo la mesa, come todo una vez.”

En el desayuno, los alimentos que principalmente consumían eran: pan, aceite de oliva, huevos, queso, zumo, leche, galletas, magdalenas, dátiles y té:

Menor A: “Si, si, si para desayunar. Huevos y queso, y pan y zumo, si a veces sí. Y como se llama esto, ¿lo conociste no? ...agua con....”

Menor E: “Si, si, y té, a veces leche, dátiles.”

En la comida los entrevistados principalmente consumían: pollo, té, patatas cocidas, alubias, ensaladas, salchichas, lentejas, frutas, huevos y verduras como tomate, cebolla y zanahorias. Destaca a la hora de comer alimentos muy típicos de Marruecos como el cuscús, el tajine y la sopa tradicional llamada harira. También diversas variedades de pescados, pero el escaso vocabulario que posee nuestra población objeto de estudio en esta temática, dificultaba la tarea de conocer cuáles eran esos alimentos:

Menor E: “Siempre, en Marruecos siempre tajine a la comida.”

Menor F: “¿Para comer? Para comer pan y frutas y la ensaladas.”

En el caso de la cena, los alimentos más consumidos eran las ensaladas, las verduras, las frutas y el cuscús:

Menor F: “¿De la noche? Hay de la noche comer, comer la ensalada y comer la frutas y dormir.”

Es importante citar la importancia que tiene el té en la población marroquí, pues es un alimento consumido mayoritariamente a lo largo de todas las comidas del día pues posee un significativo componente socio-cultural para esta población:

Entrevistador: “Té todos los días, ¿no?”

Menor E: “Todos los días: a la cena, a la comida, a desayuno, todo.”

Sobre la comida en festejos o días especiales, los entrevistados hablan el Día del Cordero como una cita muy importante en los hábitos alimenticios de esta población. Una fiesta que toda la población musulmana celebra conmemorando el sacrificio de Abraham.

Menor A: “Si, en todo Marruecos. Empezamos por la mañana en la Mesita.”

Comienza por mañana en la Mezquita y continúan con las pertinentes oraciones y el posterior sacrificio del animal. Finalmente, las mujeres lo preparan para toda la familia allegada, que incluso llega desde diversos puntos de la geografía marroquí:

Menor E: “No sé cómo te explico. Ah, la Fiesta del Cordero cuando matan un cordero, matan el cordero, y vienen gente de familia de otro ciudad para comer juntos y eso.”

En Marruecos, todos los viernes se celebra un importante acontecimiento alimenticio-cultural. Se trata del Día del Cuscús. Durante esta jornada, las mujeres preparan este alimento que se come en la calle o en casa tras rezar en la mezquita:

Menor B: “Si muy famoso. Tenemos un día solo de cuscús, un día, viernes por la tarde. Todos Marruecos están más en cuscús.”

Menor A: “El cuscús, si...La gente se fue a la Mesita... a la Mesita y... los mejores se preparan el cuscús.”

También se come el cuscús tras acabar el Ramadán. Las mujeres lo preparan para toda la familia que tienen la obligación de probarlo como sinónimo de agradecimiento:

Entrevistador: “¿Qué pasa cuando termina el Ramadán?”

Menor E: “Hay también una fiesta que hacen mujeres platos de cuscús muy grandes.”

Entrevistador: “¿Si? ¿Y eso que se hace en una casa o en la calle?”

Menor E: “Lo hacen en una casa. Los hombres van a la mezquita a rezar a las... empiezan a las ocho y terminan a las nueve, y cuando sale ahí están: chicos, hombres de casa, todo, familias, familiares, todo.”

Igualmente se come cuscús para celebrar el nacimiento del profeta Muhammad:

Menor E: “La Mahoma, cuando nace tienes que preparar también el cuscús este sí.”

Según uno de los entrevistados, para celebrar el nacimiento de un bebé se come arroz:

Menor E: “Y cuando nace un chico, un bebé también arroz. Cuando nace alguien, arroz, con arroz, si. Y todo, todo, tajine, arroz, pero la comida especial es arroz, cuando nace un bebe nuevo es arroz.”

7.5 Alimentación en España

La alimentación de nuestros entrevistados tras llegar a España ha sufrido diversos cambios. El hecho de encontrarse sin su familia es un aliciente importante para el cambio alimenticio:

Menor A: “No como en Marruecos sabes, que estás con tus padres y no es como aquí. Mis padres están en Marruecos y aquí estás solo, un poco distinto.”

Menor D: “Porque estaba mi madre estaba haciendo la comida pero ahora tengo que hacerla yo.”

Todos echan en falta el cuscús y el tajine, que aunque siguen consumiéndolo en España, lo hacen en cantidades menores por la dificultad de su preparación y algunas veces, por no poder encontrar los alimentos necesarios para su elaboración. Pese a ello, alguno de los entrevistados sabe cocinarlo, y otros lo comen en casa de familiares cercanos que tienen en su misma ciudad de residencia. No obstante, casi la totalidad de los entrevistados afirma que encuentran en España todos los alimentos de su país si se buscan correctamente en el supermercado, sobre todo los utilizados para elaborar el citado cuscús y tajine:

Menor B: “No, hay diferente. Hay como cuscús no hay en España. Hay come tajine no hay en España. Depende profe, hay cosas más diferentes.”

Menor C: “Eh, bueno...aquí también hago tajine, pero cuscús lo hace mi tío, a veces, a veces voy a casa de mi tío, me invite o algo: oye...ven que voy hacer cuscús. Y yo digo: hombre voy ahora mismo no te preocupes, claro.”

Menor F: “El cuscús si, el cuscús es fácil. Comprar la cebolla, tomate y cuscús, nada y hacerlo, y pescado.”

Las entrevistas han mostrado que los alimentos consumidos en el desayuno son similares de un país a otro. Los cereales, la leche, el té, las magdalenas y las frutas son algunos de los citados por los jóvenes, si bien uno de ellos afirma una diferencia que se articula en torno al constante consumo de leche en el desayuno español:

Menor C: “Pues aquí cambié, pero una vez lo hago sí. Por ejemplo, allí en Marruecos si vas a desayunar, no hay cereales. Si hay en la tienda pero nosotros no compramos tal. Solo hay magdalenas y tal. Desayuno magdalenas, té y bueno, cosas, pero aquí en España cuando llegué, bueno hay cereales, leche, o sea hay también leche en Marruecos pero un día sí, un día...o sea, no siempre, pero aquí hay todos los días, todos los días aquí, dos veces profe un vaso tal.”

Para comer y cenar, los alimentos más consumidos son: carne, alubias, paella, macarrones, salchichas, pollo frito, fabas, lentejas y pescados como el bacalao. A grados rasgos y a pesar de comidas tradicionales y típicas que solo son habituales del país como cuscús y tajine en Marruecos, la alimentación es muy similar entre ambos países:

Entrevistador: “Vas cambiando, ¿no? ¿Se parece lo que comes aquí con lo que comes allí?”

Menor D: “Sí.”

Respecto al número de comidas, mayoritariamente sigue siendo igual, es decir, cuatro comidas: desayuno, comida, merienda y cena. A pesar de que algunos eligen el desayuno como la comida más importante del día, la gran mayoría de los entrevistados continúan afirmando que la comida sigue siendo la de mayor relevancia. Pese a ello, han manifestado diversos cambios que creemos que se deben al hecho de encontrarse sin el importante componente familiar que influía fuertemente en los hábitos alimenticios. Recordemos que siempre comían juntos toda la familia y aquí ese horario es mayoritariamente libre:

Menor C: “Cuando tiene hambre, voy hacer algo pa comer, o sea, si no tengo hambre ya está. No hago, tengo que comer, tengo que desayunar cinco veces. O

sea, desayunar, comida, o sea, merienda y cena. Bueno a veces, merienda no lo hago, si no tengo hambre, o sea y ya está, pa que lo voy hacer.”

Menor A: “No tengo horario fijo no. Es que a veces, sabes, si dormimos hasta las diez, eh... a las tres, a las tres, a veces. Como ayer. No me entra el sueño y tal sabes hasta las tres sabes, y por la mañana me desperté un poco sabes, un poco tarde y tuve prisa pa pa marchar y no desayuné.”

Sobre la comida española, todos los entrevistados se muestran muy satisfechos con ella, haciendo especial relevancia a la paella como plato favorito desconocido por la gran mayoría de ellos. Uno de los entrevistados afirmó conocer previamente la paella, pero creemos que el hecho de haber nacido en una ciudad tan fuertemente influenciada por la cocina mediterránea como Nador era la causante de este conocimiento previo. Otros platos como la tortilla de patata y fabada asturiana también fueron citados por algunos de los entrevistados:

Menor D: “Arroz de España, está bien también. ¿Qué más? Y nada más, porque arroz lo hacemos en Marruecos, lo hacemos blanco.”

Pese a estar satisfechos con la comida española, muestran su negativa hacia el cerdo por evidentes cuestiones religiosas que en su país están totalmente marcadas:

Entrevistador: “O sea que estás contento con la comida de España.”

Menor A: “Si, si, muy contento. Pero el cerdo no me gusta.”

Entrevistador: “Eh... ¿Qué me dices de la comida española? ¿Te gusta?”

Menor C: “Si no lleva el jamón si, si lleva jamón no.”

Referente a las compras, todos nuestros entrevistados las realizan en consignas como Alimerka, Día y especialmente Mercadona. Lo hacen cada martes grupalmente y tienen un presupuesto de 25 euros que consideran suficiente para adquirir todo lo necesario. También acuden a carnicerías marroquíes como Halal donde compran salchichas, mortadela y otro tipo de carnes elaboradas especialmente para el consumo musulmán (sin cerdo):

Menor D: “Ahí siempre compramos carne, pero en Mercadona solo las comidas normal, el desayuno.”

La mayoría de ellos seleccionan los criterios de precio y calidad del producto como los más importantes a la hora de escoger un producto, aunque destaca el valor del producto por encima del resto:

Entrevistador: “¿En qué te fijas al comprar un alimento?”

Menor A: “Cuánto cuesta.”

Menor C: “Pues de que cuánto cuesta.”

Todos los entrevistados hacen consumo de comida fuera del hogar, generalmente los sábados. Acuden a lugares como Burguer King y también a restaurantes árabes, y turcos. Acuden con sus amigos del piso y con otros chicos inmigrantes del Hogar de San José. Generalmente gastan una media de 5 euros. También acuden a casas de familiares cercanos a comer comida tradicional de su país:

Menor C: “Si, kebab o Burguer King o algo tomar una vez. Bueno, hamburguesa allí y ya está.”

Menor D: “Si pues a kebab fui, fui pasado sábado. Pues en casa, en mi casa comió ahí algunos días, algunos días fui a casa, a casa de mi pio, mío tío, y eso comí allí.”

También acuden con las amistades a cafeterías, algunos dos veces a la semana y otros cuando hay retransmisiones deportivas importantes:

Menor D: “No, solo si hay partido. Si hay partido si, si no, no voy.”

7.6 Relación entre deporte, socialización, alimentación y salud

Todos los entrevistados consideran que el deporte es una herramienta fundamental para socializarse y relacionarse con otras personas. Valoran muy positivamente este aspecto pues les permite conocer a nuevas personas procedentes de otros países, principalmente de África. También entablan nuevas relaciones con españoles aunque en menor medida. Lo hacen mayoritariamente a partir de los partidos de fútbol que hacen juntos en la Calzada ya analizados anteriormente. Estos encuentros parecen ser de tipo inter-cultural y favorecen mucho la comunicación y las relaciones sociales:

Menor E: “Umh....pues no, no me acuerdo en Cimadevilla. En la Calzada cuando me conocí a un chico de, también de África, pero no es español, de África. Y me dijo, estoy allí, no sé qué estaba haciendo allí, y me dijo: falta un jugador a vosotros, a nosotros, falta un jugador y me dijo: oye, ¿quieres jugar? Y me dijo:

si, pero no tengo playeros y me dijo un chico: tengo unas aquí. Y me dejó vale, me dejó que payá, me dejo el no me acuerdo, cuarenta y tres. Ahí está jugando con nosotros, con nosotros y cuando terminamos ya está saludos: ¿de dónde eres? Me dijo: soy de... no sé cómo se llama... de Burkina Faso.”

Menor E: “Si, sí, yo hago deportes para conocer chicos y está bien. Para mí es mejor, para conocer otros amigos.”

También la práctica deportiva en equipos o clubes locales favorece la socialización:

Menor C: “Caro, si por ejemplo juegas el fútbol en un equipo nuevo sabes, ahí vas a conocer no sé cuantas: hombre me llamo tal y tal. Y conoces a gente, claro, vas a conocer a mucha gente.”

También consideran que el deporte es un elemento clave para el correcto mantenimiento de la salud. Valoran la importancia que tiene éste para la musculatura y para órganos tan importantes como el corazón o los pulmones e igualmente, como recurso fundamental para la lucha contra la obesidad, sedentarismo y el cansancio:

Menor C: “Por tu cuerpo, necesitas muchas cosas o sea hay que moverte un poco profe hombre, ¿solo dormir? ¿Y cuándo vas a tener treinta años por ejemplo? No vas a poder ni moverte profe, ni ahí vas a comprar una camisa.”

Menor E: “Claro, cuando no haces deporte vas a engordar, a engordar y no puedes correr, ¡puf! Todo. Cuando no hago, no hago deporte, es un problema para mí.”

Aconsejan la práctica deportiva tanto a sus amigos, como a la sociedad en general:

Entrevistador: “Es bueno para tu salud, es bueno para sentirte bien, se debería hacer deporte, ¿no?”

Menor C: “Si.”

Entrevistador: “Hay gente que no le gusta, ya sabes.”

Menor C: “Pues un consejo, que vaya a hacerlo. Pa probarse, si no va por ejemplo y en dos semana tiene que tener que irse un día a correr, o sea tiene que un día que irse a correr o algo, aunque solo corra quince minutos de correr y vuelve a casa y se ducha y ya está.”

Entrevistador: “¿Qué les dijiste?”

Menor D: “Que el deporte es muy bueno para, para hacerlo, la salud.”

Sobre la alimentación y la salud, todos los entrevistados consideran que existe una fuerte relación entre ellas. Algunos hablan de su influencia sobre el correcto mantenimiento de la higiene bucal pues los dulces son alimentos que favorecen la aparición de caries:

Menor A: “Si, yo no como los dulces. Tengo un diente aquí con un agujero y tengo que mirarlo.”

Menor E: “No, no, vas a tienes dientes, tienes negros.”

También de la importancia que tiene la alimentación para el correcto mantenimiento de un adecuado y saludable peso corporal y como aportador de fundamentales micro y micronutrientes para nuestro organismo.

Menor B: “Si, claro. No comes, comes, comes y luego hasta gordo, no puedes hacer nada.”

Menor D: “Porque tiene vitaminas, vitaminas y esas cosas para la salud. Tienes que comer las comidas que tienen vitaminas y esas cosas, porque si no las comes, no sé que, no sé qué te va a hacer.”

Los entrevistados consideran que los siguientes alimentos son saludables para el organismo : verduras como la lechuga, el tomate natural y la zanahoria, también el maíz, arroz con leche, paella, macedonia de frutas, dátiles ,ensaladas, pescados y finalmente platos tradicionales marroquíes como el tajine y el cuscús:

Menor B: “Si, arroz con leche, tajine, cuscús, no gordo ni nada, estar tranquilo, estar bien, como se dice...”

Entrevistador: “¿Es una buena comida no?”

Menor B: “Si, si, muy buena.”

Aunque hablan de lo importante que es llevar una dieta variada y equilibrada:

Menor C: “Comiendo bien, o sea si vas siempre, pero no todos los días comes una cosa, todos los días una cosa. Por ejemplo hoy lentejas, mañana lentejas, eso no. Nadie, nadie lo come eso. Pero un día lentejas, un día alubias, un día patatas, un día carne, eso sí, siento bien.”

Sobre alimentos nocivos para nuestro cuerpo, citan especialmente los dulces, destacando el chocolate y en menor medida los helados. También otros como el

alcohol, las bolsas de “patatitas”, la tortilla de patata por su alto contenido en aceite y la sal:

Menor C: “Beber alcohol y comer tanto chocolate.”

Menor B: “Si, las bolsas muy mal. Tortilla mucho también, muy malo.”

Finalmente los entrevistados consideran que la realización de actividades físicas afecta significativamente a la alimentación pues ésta aporta energía y nutrientes necesarios para la correcta práctica a un rendimiento físico adecuado:

Menor D: “Si, lo mismo. Pero si voy al gimnasio, del gimnasio necesito otra cosa, tengo que comer algo que tiene más vitaminas, más vitaminas y tengo que comer leche también porque leche tiene muchas vitaminas, eso.”

Menor A: “Si, te cambias, haces el zumo pa aguantar, cuando vas al gimnasio, por ejemplo haces el zumo pero con la máquina.”

Uno de los entrevistados afirmaba que cuando competía en Marruecos tenía que llevar unos hábitos alimenticios diferentes y que por tanto, la práctica deportiva afectaba fuertemente a la forma de alimentarse:

Menor B: “No, cuando tú tienes combate no comes quieras, como dice jefe de, ¿cómo se llama? Jefe de taekwondo. Comes arroz con leche, arroz con leche todos los días, tienes combate todos los días, no desayunar, no puedes comer leche.”

Consideran que las personas que practican deporte tienen mejores hábitos alimenticios que los que no, pues comen menos cantidad de comida, o también alimentos frecuentemente asociados a dietas saludables, siempre conjugándolo con la realización de actividades físicas:

Entrevistador: “Digo que si practicar o no practicar un deporte hace que lo que tú comas sea distinto. Por ejemplo, la gente que hace deporte, ¿come lo mismo que la gente que no hace deporte?”

Menor E: “No, hay gente que hacen deportes no comen mucho pero, hacen deportes, comen, toda la comida, toda la comida, y eso. Lo que hacen deporte, solo comen un poco y otros que no hacen nada, solo comida, solo la comida.”

Entrevistador: “O sea que quien, quien cuida más la comida, ¿la gente que hace deporte o los que no hacen deporte? ¿Quién come más sano, mejor?”

Menor E: “Ah, lo que hacen deportes.”

Menor C: “Pues no sé, dicen si fuera uno gordo, tiene que correr mucho y comer lechuga profe, para, pa que, pa que sea un poco delgado. Eso lo dicen pero yo digo: hombre si voy a ser gordo lo hago desde ahora y ya está. Venga hombre. Ya está.”

7.7 Detección de necesidades

A partir de la información previamente analizada, hemos detectado una serie de necesidades que justificarán la necesidad de diseñar un módulo formativo sobre el deporte y la alimentación en el contexto de la enseñanza del español. A continuación pasaremos a detallar cuáles han sido esas necesidades, haciendo una diferenciación entre lingüísticas y socio-culturales.

Necesidades lingüísticas

En el campo del deporte, hemos detectado una importante falta de vocabulario relacionado con la actividad física. El nivel de vocabulario se limitaba a deportes y equipamiento ampliamente conocidos por la gran mayoría: pelotas, campo de fútbol, baloncesto, balonmano, mientras que otros menos mediáticos, bien los desconocían o eran incapaces de decir la denominación adecuadamente:

Menor B: “Si unos de... no sé como se llaman, de, de fuerza de... ¿Como se llaman en España?”

Entrevistador: “¿De fuerza? ¿Halterofilia puede ser? ¿Levantar pesas así? (Gesto de halterofilia.)

Algunos de los entrevistados mencionaban incorrectamente el nombre de la pala de ping-pong o incluso desconocían la nomenclatura en español:

Menor D: “Todos si hay pero ese de tableta no hay.”

Menor F: “Si, hay de... no sé cómo se llama... esa pequeña, cuando está mesa pequeña.”

Entrevistador: “¿Ping-pong?”

Menor F: “Ese, ping – pong, no los hay en Marruecos.”

También desconocían la denominación en español de “escalada”, “portería” o no sabían lo que significaba “competición”:

Menor E: “Atletismo, ciclistas, ¿qué más? ¿Qué más? Subir montañas.”

Entrevistador: “¿Sabes lo que es una competición?”

Menor F: “No.”

Menor F: “Hay un campo, eso jugáis y eso. Ah, dos.....dos, ¿cómo se llama?”

Entrevistador: “Porterías.”

En el caso de la alimentación, igualmente hemos detectado una importante falta de léxico que puede dificultar la correcta realización de actividades cotidianas como hacer la compra o comunicarse dando un adecuado y amplio uso de vocabulario alimenticio tan comúnmente utilizado. A continuación mostramos como los entrevistados han señalado importantes dificultades en este sentido:

Menor B: “Si, verduras también si. Hay muchas palabras no sé como se llaman en español.”

Menor E: “Ah, mucho cuscús, tajine, ¿cómo se llama? ¿Cómo se llama esto? Es que mucho mucho, no sé cómo se llama, hay muchas comidas. Arroz pero...”

Igualmente observamos un bajo nivel de la competencia comunicativa-lingüística de nuestros entrevistados que necesitamos potenciar. Cometten muchos errores en los tiempos verbales, en la organización y estructuración de las oraciones o colocan mal preposiciones, pronombres y artículos:

Menor F: “Hay, hay diferencia. Allí en Marruecos jugar, jugar, jugaron un poco y ésta, ésta en España jugar....eh... hay partidos muy bien. Hay mejor yo viendo la, la, la partidos de España. En Marruecos no. No me gusta eso.”

Para algunos menores incluso la dificultad del idioma, frenaba la práctica deportiva deseada:

Menor B: “Si claro, no hablo español, no puedes hacer nada.”

Menor B: “Cuando hablo español voy a apuntarme a taekwondo.”

Estos son algunos de los diversos comentarios que podemos ejemplificar y que demandan la necesidad de intervenir a través de un módulo formativo que utilice la alimentación y el deporte como contenidos para el aprendizaje del español. De esta manera fomentaremos la competencia comunicativa de nuestro alumnado para utilizar el lenguaje adecuadamente en el contexto de la vida diaria donde los alimentos y la actividad física pueden cumplir un valor fundamental de integración social.

Necesidades socio-culturales

En el anterior análisis de la información expuesto y comentado, detectábamos que nuestros entrevistados tras su llegada a España habían alterado los horarios de las comidas. La causa más probable podría deberse al factor familiar, pues en Marruecos todos comían juntos y aquí su horario era generalmente libre:

Menor C: “Cuando tiene hambre, voy hacer algo pa comer, o sea, si no tengo hambre ya está. No hago, tengo que comer, tengo que desayunar cinco veces. O sea, desayunar, comida, o sea, merienda y cena. Bueno a veces, merienda no lo hago, si no tengo hambre, o sea y ya está, pa que lo voy hacer.”

Consideramos que esta es una de las razones para justificar nuestra posterior intervención con el propósito de “**implantar hábitos saludables** en los jóvenes inmigrantes que les permita participar en la vida social de una forma mucho más integral, y que se orienten hacia la mejora de su correcto bienestar físico y psicológico.” Como vemos en el comentario extraído a modo de ejemplo, algunos consumen alimentos fuera del horario controlado por los educadores del Centro de Menores o se saltan comidas importantes como la merienda. Creemos importante formar a los chicos en esta materia para evitar que este tipo de acciones se repitan en perjuicio de su salud.

Otra necesidad detectada es el escaso conocimiento que poseían sobre la oferta deportiva de Gijón.

Entrevistador: “O sea que aquí en Gijón no conoces sobre actividades deportivas.”

Menor E: “No, nada, nada de, conoce nada de eso.”

Menor C: “Si, y hoy también voy a jugar al fútbol, por eso vengo aquí y tengo un poco de prisa. Ya, nada más. El fútbol...bueno juego casi todo tenis y tal, pero en España nunca juego porque no encontré o sea, ninguna pista ni nada y ya está.”

Creemos que esta escasa información sobre la oferta deportiva puede afectar en diversas dimensiones a nuestro alumnado:

- 1- Frenar o dificultar el acceso al conocimiento de las diferentes manifestaciones deportivas existentes en la sociedad que además son necesarias para nuestro colectivo pues la mayoría de las prácticas deportivas que citaron durante las entrevistas son las más mediáticas y ampliamente conocidas por la mayoría de la población: fútbol, baloncesto, balonmano, tenis... También incluimos el conocimiento de actividades deportivas populares y tradicionales asturianas

como la petanca, la rana, la cuatreada o la llave, que si no se realiza una actividad formativa específica, pasan totalmente desapercibidas para nuestro alumnado:

Menor C: “No se... hay uno pero no sé cómo se llama, que juegan los viejos con unas bolas así, una bolas de... y lo tiran, no sé, eso nunca lo he visto en Marruecos.”

En base a esto, en nuestra propuesta de intervención formativa, nos propondremos conseguir que los menores aprecien la importancia de la alimentación y de las **diferentes manifestaciones físico-deportivas existentes**, fomentando una actitud de respeto hacia ella, y reconociendo los efectos que tiene sobre la mejora de nuestro cuerpo.

- 2- Frenar la apertura social que se puede producir a través del contacto con nuevas actividades. En nuestra revisión bibliográfica referente al deporte y la inmigración, comentábamos como algunos autores hablaban de evitar caer en un exceso de “etnocentrismo deportivo”, es decir, pensar que el deporte siempre es una vía de relación e inclusión social. En nuestro estudio realizado, todos los entrevistados consideraban que el deporte era una buena herramienta para relacionarse, pero ¿con quién? Las conclusiones que hemos extraído es que nuestros jóvenes MENAs practican deporte en la mayoría de las ocasiones con sus iguales, es decir, personas con las que guardan importantes similitudes socio-culturales (mismo idioma, mismo continente, ser inmigrante...). Aunque también practicaban deporte con españoles, lo hacía en **mucha menor medida**. Consideramos que tener una buena oferta deportiva puede colaborar a que los MENAs participen en novedosas y desconocidas actividades que posibiliten el contacto con un entorno diferente que fomente al máximo de las posibilidades uno de los objetivos de nuestra intervención: “Promover en el alumnado acciones y actitudes que fomenten el gasto destinado para el ocio y tiempo libre en actividades de índole lúdica, recreativa saludable **y que posibiliten el intercambio cultural.**”

Finalmente, parece necesario implantar hábitos de práctica deportiva en todos los MENAs pues la gran mayoría de los entrevistados con la llegada a España han cambiado sus rutinas de práctica deportiva a cantidades y frecuencias menores debido a causas como el desconocimiento del idioma o por no encontrar compañeros de práctica:

Menor B: “Nada profè, solo correr dos veces cada mes, solo dormir.”

Menor E: “Si, si, si, mis amigos también no me dejan hacer deporte. ¡Ellos no quieren hacer deportes!”

Estas han sido las principales necesidades que hemos detectado a través de nuestro estudio. A pesar de que nuestros jóvenes MENAs llevan unos hábitos alimenticios y físico-deportivos bastante adecuados, creemos necesario paliar las necesidades que hemos encontrado puesto que pueden afectar en un futuro próximo a su completa formación integral.

PARTE III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN **SOCIOEDUCATIVA**

8. MÓDULO FORMATIVO SOBRE ALIMENTACIÓN Y DEPORTE PARA MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Después de la investigación realizada, se ha visto oportuno poner en práctica un módulo formativo sobre alimentación y deporte en el contexto de las clases de español de Accem a las que estos menores acuden semanalmente. En el estudio hemos visto una serie de necesidades vinculadas tanto con la competencia sociolingüística en español de los menores, como con aspectos socio-culturales de las actividades físico-deportivas. Nuestra intervención trabajará en torno a ambas dimensiones.

El programa de intervención se desarrollará en uno de los grupos de español como lengua extranjera que la entidad Accem tiene en Gijón. Será a lo largo de cinco semanas, cada una de ellas, compuesta por dos sesiones en horario de tarde (martes y jueves de 16.00 a 17.00). En la cuarta semana se realizarán tres sesiones (dos de aula y una excursión), mientras que la quinta solo una. Cabe citar como cuestión importante, que pese a que este módulo formativo se ha creado en respuesta a las necesidades detectadas a partir del estudio realizado con los jóvenes MENAs, Accem no posee ninguna clase especial o extraordinaria destinada íntegramente a impartir enseñanzas en nuestro colectivo de estudio. Esto quiere decir que este programa de intervención se ha integrado de forma normalizada en las clases de español como lengua extranjera que la institución ofrece regularmente, y a la que asisten, además de nuestros seis jóvenes MENAs, otros alumnos que también serán beneficiarios y destinatarios de nuestro programa. A continuación explicamos cual es el perfil general del resto del colectivo:

3 chicos de origen africano (Camerún, Senegal y Guinea) de 32, 30 y 22 años de edad respectivamente que llevan viviendo en España desde diferentes temporalidades: 2, 7 y 8 años. Las tres personas combinan el aprendizaje del castellano en Accem y Cruz Roja con otras ocupaciones, bien de tipo formativo o laboral: reciclaje de móviles, cursos de construcción en la Escuela de 2º Oportunidad o talleres de cocina. Siguiendo el MCERL, los tres chicos poseen un nivel de español A1 (usuario básico, acceso) para las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora, y A2 (usuario básico, plataforma) para las destrezas de expresión e interacción oral y comprensión auditiva, aunque el joven senegalés tiene ciertas dificultades lectoescritoras, mientras que el chico camerunés tiene unas destacadas destrezas orales.

Una mujer adulta de 42 años de origen saharauí procedente de Argelia que lleva 7 años viviendo en España. Residió en Andalucía durante un año, y el resto de tiempo, en Asturias. Lingüísticamente, y siguiendo el MCERL posee un nivel A2 (usuario básico, plataforma) para las capacidades de comprensión lectora y expresión escrita, y B1 (usuario independiente, umbral) para las destrezas de comunicación e interacción oral y comprensión auditiva.

8.1 Ámbitos y destrezas

A la hora de conocer el grado de aplicación y desarrollo de nuestro programa se deben tener en cuenta diferentes dimensiones de trabajo. Se trata de una serie de sectores de la vida social y comunitaria, llamados ámbitos, que son adecuados y necesarios para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Ámbitos que tendrán que ser coherentemente seleccionados, teniendo en cuenta las características personales del colectivo destinatario, pues afectarán en gran medida al éxito o fracaso de cualquier programa.

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera se enmarca, como se señala en el Marco Común Europeo de Referencia en una serie de ámbitos (Consejo de Europa, 2001):

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes

- el **ámbito personal**, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera;
- el **ámbito público**, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el **ámbito profesional**, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;

- el **ámbito educativo**, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa (p. 49).

En nuestro programa de intervención aparecen tres de los cuatro ámbitos arriba mostrados. Por una parte, el ámbito personal, esta denotado pues se ponen en funcionamiento experiencias personales de nuestro alumnado referentes a la alimentación y el deporte: sus costumbres, rutinas, tradiciones y formas de representación de las heterogéneas experiencias que nuestro alumnado tiene acerca de la temática de este proyecto, y que estarán presentes a lo largo de las diferentes actividades que se han propuesto. El ámbito público, aparecerá igualmente, puesto que se fomentará el trabajo de aquellas situaciones cotidianas de la vida social que permitirán a nuestro alumnado integrarse de una manera mucho más eficiente en la comunidad. Actividades que se han seleccionado por su contextualización a la vida pública, y que nuestros participantes utilizarán en sus rutinas diarias: denominación en español de los diferentes alimentos, secciones de los supermercados, actividades lúdico-deportivas, de ocio o hábitos saludables. Finalmente, el ámbito educativo se refleja claramente en nuestro programa puesto que el desarrollo del mismo se contextualiza dentro de una institución, concretamente dentro del Área Socio-Educativa de la ONG Accem Asturias- sede Gijón. Área cuyo objetivo principal es el de promover el aprendizaje del español a las personas que participen en los diferentes programas que se elaboran, como nuestro caso concreto.

El punto de partida general del grupo es el de un grupo de usuario básico en un subnivel de plataforma, si bien podemos considerar que nuestra población de estudio poseen un nivel A2 en (MCER, p.64) en las destrezas expresión e interacción oral:

Cuadro extraído parcialmente del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (Conejo de Europa, 2001, p. 62-63).

Expresión oral en general	
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
Monólogo sostenido: descripción de experiencias	
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio.
Declaraciones públicas	
A2	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles

	para oyentes que están dispuestos a concentrarse
Hablar en público	
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente
	Motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones.

Aunque las dificultades escritoras de nuestro colectivo son muy significativas, y apenas llegan al nivel A1 (usuario básico, acceso) en las destrezas de expresión escrita.

Cuadro extraído parcialmente del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (Consejo de Europa, 2001, p. 64-65).

Expresión escrita en general	
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.
Escritura creativa	
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

El objetivo principal del curso en el que está encuadrado nuestro programa de intervención será el de aumentar al menos un nivel en la competencia más importante para nuestro colectivo (competencia comunicativa).

Cuadro extraído parcialmente del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (Consejo de Europa, 2001, p. 62-63).

Expresión oral en general	
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
Monólogo sostenido: descripción de experiencias	
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.
Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate)	
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.

	Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
Declaraciones públicas	
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.
Hablar en público	
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
Expresión escrita en general	
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando
Escritura creativa	
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
Informes y redacciones	
B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

Texto extraído del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (Consejo de Europa, 2001, p. 71).

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL

A2 Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

A1 Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Nuestro punto de partida y objeto de análisis consistía en determinar los hábitos de alimentación y deporte de un grupo de 6 MENAs. A partir del estudio realizado mediante las entrevistas hemos detectado una serie de necesidades

(anteriormente expuestas y justificadas) que se tratarán de solventar a través de este programa de intervención y cuyos objetivos principales exponemos a continuación.

8.2 Objetivos generales

Los objetivos componen un elemento fundamental de las programaciones didácticas, o en nuestro caso, de una intervención. Se trata de descripciones de un conjunto de comportamientos (resultados) que deseamos ver manifestarse. En ellos se trata de expresar las capacidades que todos los integrantes del aula a las que va dirigida la intervención deben de alcanzar al finalizar la misma. Plantaremos 7 objetivos generales y varios específicos incluidos en cada una de las sesiones adjuntadas como Anexo III y señalados los más significativos en un cuadro identificativo en el apartado 8.6 (planificación).

- 1- Apreciar, conocer y valorar la importancia de la alimentación y de las diferentes manifestaciones físico-deportivas existentes, mostrando actitudes de respeto hacia ella y reconociendo los efectos que tiene sobre la mejora de nuestro cuerpo.
- 2- Implantar hábitos saludables en los jóvenes inmigrantes que les permita participar en la vida social de una forma más integral, orientando hacia la mejora de su correcto bienestar físico y psicológico.
- 3- Utilizar la actividad física y la alimentación como medio y recurso para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, utilizándola para el intercambio de opiniones e ideas que favorezcan un crecimiento léxico, una mejora de las competencias lingüístico-comunicativas y un aumento de las competencias relacionadas con los contenidos conceptuales de la intervención.
- 4- Dotar al alumnado de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permiten abordar temas cotidianos como, la alimentación, el deporte, aficiones e intereses y hechos de actualidad.
- 5- Conseguir que los estudiantes sean capaces de expresarse con razonable corrección, aunque en ocasiones duden, hagan circunloquios, cometan errores y las limitaciones léxicas provoquen repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
- 6- Lograr que el alumnado se enfrente a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar
- 7- Capacitar a los discentes para extraer de los textos información concreta, incluso de carácter técnico si esta es sencilla y familiar y de identificar la idea general así como algunos detalles específicos.

8.3 Contenidos generales

Los contenidos educativos, son un elemento fundamental de cualquier intervención o programa didáctico. Orientan todos los procesos de enseñanza – aprendizaje y son un verdadero medio para conseguir los objetivos marcados, reflejando y concretando las intenciones educativas. Propondremos 5 contenidos generales y varios específicos incluidos en cada una de las sesiones adjuntadas como Anexo III y señaladas las más significativas en un cuadro identificativo en el apartado 8.5 (temporalización y planificación).

- 1- El deporte y la actividad física, como medio para la recreación y el ocio, la educación para la salud, y la transmisión de cultura.
- 2- La alimentación como fenómeno cultural y los hábitos saludables, como base necesaria para mantener un correcto bienestar personal y un buen estado de salud que coopere de forma sinérgica en el desarrollo total de la persona.
- 3- La cooperación, la convivencia, la solidaridad y el respeto como valores necesarios para convivir en una sociedad más justa, participativa y democrática. Utilizarlos como discursos que fomenten el aprendizaje intercultural a través de la actividad física, el deporte y la salud.
- 4- El medio natural como recurso para adquirir valores de aprecio y respeto hacia el medio ambiente, la actividad física y hacia el variado y heterogéneo patrimonio étnico-cultural-natural del territorio asturiano. También como recurso para favorecer la mejora de todos los procesos implicados en la enseñanza del español como segunda lengua.
- 5- Contenidos comunicativos:
 - a. Lingüística
 - i. Gramática: presente de indicativo: *encantar, apetecer, gustar, soler, interesar; muy/mucho*; Perífrasis verbales: *hay que + infinitivo; tener que + infinitivo; deber + infinitivo, llevar + gerundio; seguir + gerundio; llevar sin + infinitivo*; interrogativos: *qué, cuáles, cuánto, cuándo, dónde...* los indefinidos: *algún, alguna, algunos, algunas, ningún, ninguna, ninguno ninguna....*; Pretérito perfecto simple; pretérito imperfecto, verbo+adverbio de frecuencia.
 - ii. Léxico y semántica: alimentos y bebidas, las comidas, los deportes, las partes del cuerpo, medidas y cantidades...adverbios y locuciones temporales, actividades cotidianas, actividades del tiempo libre.
 - iii. Fonología: la pronunciación y ortografía de g/j; c/k; discriminación entre las vocales anteriores y las posteriores.
 - b. Pragmática
 - i. Funcional: preguntar y responder sobre hábitos; pedir y dar información sobre gustos; hacer propuestas y aceptar o rechazarlas; proponer

- alternativas; pedir y dar información sobre ingredientes de un plato; pedir que se repita un mensaje, verificar la comprensión, preguntar y responder sobre experiencias pasadas; reaccionar ante un relato;
- ii. Textual: conversaciones cara a cara, textos informativos; vídeos de youtube, cuestionarios, artículos periodísticos.
- c. Cultural
 - i. Gastronomía española y marroquí.
 - ii. Recetas de cocina.
 - iii. Prácticas deportivas habituales.
 - iv. Estereotipos.

8.4 Metodología

Metodológicamente, en nuestra intervención optaremos por utilizar un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Tenemos que tener bien claro que la meta de la enseñanza es la promoción de la capacidad para comunicar, es decir, para contextualizar los aprendizajes a las situaciones cotidianas que van a vivir día a día los integrantes de la acción educativa. El objetivo final es desarrollar una competencia comunicativa en su vertiente interpretativa y expresiva, pero también teniendo en valor los distintos componentes lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. El aula será el lugar de contextualización y de representación de las situaciones de la realidad diaria. Allí se fusionarán los contenidos y la metodología utilizada para conseguir los objetivos propuestos. Para seguir correctamente el enfoque comunicativo tenemos que tener bien en cuenta algunos elementos fundamentales como son la asegurada percepción por parte del alumnado de la correcta fijación de los objetivos en las actividades propuestas. El alumnado tiene que percibir claramente que su asistencia a clase es desde el punto de vista utilitario, de mucha ayuda. De esta forma, se sentirá motivado e implicado en su aprendizaje y al finalizar la clase, podrá ser consciente de que ha formado conocimientos y situaciones de creación comunicativas que al principio no poseía.

La socialización es una parte fundamental de la propuesta metodológica de esta unidad. Queremos que la interacción entre los alumnos sea constante. Que el aprendizaje entre iguales sea un elemento presente de este trabajo, y que no nos guiemos únicamente por la labor orientadora del docente. En nuestra intervención adaptaremos nuestras actividades, estrategias, recursos y orientaciones didácticas a las personas de forma personal e individualizada. Pretendemos hacer una metodología constructora del conocimiento en la que a través de las dinámicas de grupo, debates, sesiones de reflexiones y puestas en común, y siempre mediante

un filo socializador, las distintas personas puedan llegar a entender la heterogénea realidad sociocultural en la que están inmersos.

Trataremos de orientar algunas de las actividades del programa desde el punto de vista lúdico, pues el uso de la lengua desde este fin, es una herramienta necesaria e importante para crear un correcto clima de motivación, aprendizaje e interés. En nuestro caso particular, hemos optado por juegos de carácter oral donde desarrollen de forma divertida la competencia comunicativa tan necesaria en este colectivo, véase en la sesión 2 (actividad 2) o en la última sesión, (actividad 2). Asimismo, la salida propuesta en la 9ª sesión, comprende otro claro ejemplo de los usos lúdicos de la lengua. En ella fusionaremos la práctica física del trayecto a pie con los juegos propuestos para el descanso, siempre con el fin de posibilitar un intercambio oral, cultural y afectivoemocional entre todos los integrantes de la excursión. Sin lugar a dudas, la salida comprende la perfecta fusión de los objetivos y elementos principales de este programa.

Para el deporte, realizaremos una propuesta metodológica basada en el trabajo en equipo y la cooperación. Trabajaremos el concepto de “equipo” a lo largo de todo el programa y trataremos en la medida de lo posible, de que el grupo funcione como tal, posibilitando la interacción de todos los alumnos, produciendo situaciones de enseñanza-aprendizaje mutua y recíproca y facilitando y posibilitando el constante intercambio comunicativo. Daremos uso de la realidad que se vive en el deporte, para explicarlo como un fenómeno socio-cultural que trasciende fronteras y que posee un idioma universal. También definiremos la clara diferencia que existe entre el deporte-espectáculo de corte profesional, y el que, desde el punto de vista educativo nos produce mayor interés: el deporte aficionado. Entender este último como una vía de acceso hacia el tiempo libre, el ocio y la recreación, que faciliten los tan necesarios hábitos saludables y las relaciones socioafectivas con el resto de personas que integran la sociedad.

El deporte como vía hacia la inclusión social. Asimismo, trataremos de combatir contra la constante oligarquía deportiva que reina las sociedades y que trasciende las culturas, para dar a conocer otras manifestaciones deportivas que existen en el mundo. Facilitar de este modo, la apertura sociocultural de las actividades físico-deportivas de nuestro alumnado que apoyen el principal objetivo en el que se contextualiza la actividad diaria de la institución en la que estamos trabajando: la enseñanza del español.

Trataremos de plantear problemas reales que acaecen en nuestra realidad social (exceso de consumo de grasas, desayuno insuficiente...) para intervenir con la salud y la alimentación. Incentivaremos y animaremos al consumo de comidas y

alimentos saludables y a la adecuada, regular y lúdica realización de actividades físicas. Partiremos también de los intereses de nuestros alumnos en esta temática para favorecer el adecuado interés y motivación por aprender nuevos contenidos conceptuales relacionados con el programa. Posibilitaremos el intercambio cultural, creando una reciprocidad de información acerca de alimentos o comidas tradicionales y típicas de cada una de las etnias o culturas presentes entre nuestro alumnado. Nos interesa mucho conocer cuáles son las realidades objetivas y subjetivas del alumnado acerca de los temas principales de la intervención, para que a través de cada una de ellas obtengamos soluciones armónicas mediante el diálogo, la comprensión y la utilización de la lengua española y su competencia comunicativa.

8.5 Temporalización

Temporalización

A continuación exponemos un cuadro con la distribución horaria de la intervención. Se realizará durante los meses de abril y mayo en horario de martes y jueves entre las 16.00 y las 17.00 horas de la tarde. Cada clase tendrá una duración de una hora. Comenzaremos nuestra intervención el día 30 y se prolongará durante 5 semanas (hasta el día 28 de mayo) a través de 9 sesiones en el aula, y una salida a la senda del Cabo de San Lorenzo el día 25 de mayo (sábado de 11 de la mañana a 16.00 de la tarde aproximadamente).

MAYO 2013	
Martes : 16-17h	Jueves : 16-17h
Día 30: sesión número 1 Conceptos clave	Día 2: sesión número 2 Vocabulario alimentos
Día 7: sesión número 3 Clasificación alimentos	Día 9: sesión número 4 Los deportes I
Día 14: sesión número 5 Los deportes II	Día 16: sesión número 6 Actividades físicas en el medio natural
Día 21: sesión número 7 Verbos del deporte	Día 23: sesión número 8 Expresiones idiomáticas
Día 28: sesión número 10 Recapitulación de contenidos Evaluación	Día 25 (* Sábado): sesión número 9 Senda del Cabo San Lorenzo

8.6 Planificación de la intervención: desarrollo de las sesiones

En el Anexo III se podrá encontrar el desarrollo metodológico de cada una de estas sesiones. Aquí exponemos los más significativos objetivos y contenidos específicos de la sesión, así como todas las actividades propuestas.

SESIONES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar al grupo la temática de la intervención. • Tomar contacto con algunos de los conceptos clave más importantes de la intervención. • Conocer los conocimientos iniciales que poseen los alumnos acerca de la alimentación, la salud, la actividad física y el deporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico específico relacionado con los conceptos clave intervención. • Pragmática funcional sobre el deporte y la alimentación. • Contenidos comunicativos culturales sobre las prácticas deportivas. 	<p>¿Qué te sugieren las imágenes?</p> <p>Conociendo los conceptos clave (Ficha 1)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el léxico específico de los alimentos. • Reconocer las letras y estructuras fonológicas de las palabras alimenticias. • Fomentar las destrezas de expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alimentos y su clasificación. • El vocabulario alimenticio. • El abecedario y las estructuras fonológicas que forman las palabras alimenticias: vocales anteriores y posteriores. 	<p>Ampliando vocabulario alimenticio (Ficha 2)</p> <p>Baraja de imágenes</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la clasificación general de los alimentos. • Capacitar al alumnado para expresar gustos y preferencias sobre alimentación. • Fomentar la competencia comunicativa cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • La clasificación de los alimentos. • Pragmática funcional sobre hábitos alimenticios, gustos y preferencias relacionadas con la alimentación. • Pretérito perfecto simple. 	<p>¡Clasifica los alimentos! (Ficha 3)</p> <p>La importancia de las comidas</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las distintas manifestaciones deportivas y físicas existentes en nuestra sociedad. • Ampliar el vocabulario específico sobre el deporte/actividad física. • Adquirir valores de importancia hacia deporte y el ejercicio físico a través de la lengua española. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los deportes individuales y colectivos. • El equipamiento utilizado en los deportes. • Los lugares de práctica de los distintos deportes propuestos. • Pragmática textual sobre videos de youtube. 	<p>Los deportes (Ficha 4)</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el deporte como recurso para la mejora de las competencias de comprensión audiovisual. • Ampliar el léxico específico sobre el deporte/actividad física y el equipamiento utilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los deportes individuales y colectivos. • Los lugares de práctica de los distintos deportes propuestos. • Pragmática textual sobre videos de youtube y textos informativos. 	<p>Los deportes (Ficha 5)</p>

SESIONES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
6	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir valores de aprecio e importancia hacia el medio ambiente y la naturaleza. • Ampliar el vocabulario específico sobre las actividades físicas en el medio natural. • Mejorar la destreza de comprensión textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades físicas en el medio natural. • El vocabulario específico del medio natural, y de las actividades físicas que en él se realizan. • Pragmática textual sobre textos informativos relacionados con las actividades físicas en el medio natural. 	Actividades físicas en el medio natural (Ficha 5)
7	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los verbos más utilizados en el deporte y la actividad física. • Perfeccionar la estructura gramatical verbo + adverbio de frecuencia/tiempo. • Saber conjugar correctamente en presente de indicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los verbos más utilizados en el deporte y la actividad física. • El presente de indicativo y su conjugación. • Adverbios y locuciones temporales/frecuenciales. • Los indefinidos: algún, alguna, algunos, algunas, ningún, ninguna, ninguno ninguna. 	<p>¿Qué verbos del deporte conocéis?</p> <p>Verbos del deporte (Ficha 6)</p>
8	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer en español las distintas secciones del supermercado y los alimentos/productos que pertenecen a ellas. • Conocer los distintos envases de los productos alimenticios. • Conocer las expresiones idiomáticas de alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico específico del supermercado y sus secciones, de los alimentos y los distintos envases de los productos. • Las expresiones idiomáticas de los alimentos. • Pragmática funcional sobre textos informativos y conversaciones. 	En el supermercado (Ficha 7)
9	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar una parte del patrimonio cultural y natural de Gijón. • Aprender a interpretar el entorno de la senda del Cabo de San Lorenzo. • Fomentar la relación entre el entorno y las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades físicas en el medio natural. • El patrimonio natural y cultural de la ciudad de Gijón. • La señalización y los distintos signos que permitan interpretar el entorno de la senda del Cabo de San Lorenzo. 	<p>Senda del Cabo San Lorenzo</p> <p>Huevo con cuchara</p> <p>Coger tu cola</p> <p>La quema</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitular los contenidos tratados a lo largo de la intervención. • Conocer la opinión y valoración del alumnado respecto a la intervención y la excursión realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los principales contenidos conceptuales trabajados a lo largo de todo el programa... • La evaluación del programa de intervención 	<p>Comentario sobre la salida</p> <p>Las tarjetas del deporte y la alimentación (Ficha 8)</p> <p>¿Qué te ha parecido la intervención?</p>

8.7 Recursos

Recursos humanos:

- Profesional/es encargados de realizar/apoyar la intervención.
- Educadores que acompañarán a algunos de los jóvenes inmigrantes / (MENAs) durante la salida.

Recursos materiales o físicos:

- Aula donde desarrollar la intervención.
- Material de papelería (lápices, folios, bolígrafos, rotuladores de pizarra, celo, gomas, tajalápices, borrador...).
- Fichas de trabajo de las sesiones.
- Pizarra de escritura.
- Pantalla de proyección.
- Material audiovisual (proyector y ordenador con altavoces.). Conexión a internet si fuera posible.
- USB almacenado con las correspondientes imágenes y videos si se carece de internet.
- Palos o varas.
- Varios pañuelos o trapos.
- Mesas.
- Sillas.
- Brújula.
- Tizas.
- Dos Pelotas.
- Folletos de supermercado.
- Hojas informativas de la salida.
- Huevos cocidos.
- Cucharas.
- Hueveras.
- Mochila o bolsa de transporte.
- Reloj.

Recursos económicos:

Los recursos económicos que se van a necesitar durante el desarrollo de la intervención serán únicamente los destinados al material fungibles aportado por la entidad. No se requiere inversión económica adicional.

8.8 Evaluación

Elementos a evaluar

En nuestro programa de intervención hemos recopilado información tanto cuantitativa como cualitativa que nos ha permitido realizar una evaluación del programa lo más amplia y rica posible. A través de los diferentes instrumentos utilizados hemos sometido a evaluación los siguientes elementos expuestos en el siguiente cuadro:

¿QUÉ EVALUAMOS?	INSTRUMENTO	MOMENTO
Evaluación docente	Diario de Campo	A lo largo de todo el programa
Actitud del alumnado durante el programa	Cuestionario autoevaluación actitudinal	Final del programa
Grado de satisfacción del programa	Grabación comentarios evaluadores del alumnado	
Objetivos principales del programa	Escala de valoración	A lo largo de todo el programa

Tipos de evaluación e instrumentos a utilizar:

El Diario de Campo (Anexo IX) cumple un puesto de gran relevancia en la evaluación de seguimiento. Será elaborado por el docente/investigador y cubrirá el papel cualitativo y sistematizado de la evaluación. En él se verán reflejados elementos de su labor docente y de la experiencia etnográfica que se viven en el aula promoviendo reflexiones que lleven a realizar propuestas de cambio y de mejora tanto de su propia actividad como de la eficacia del programa. Para la evaluación de resultados recurriremos a un cuestionario de autoevaluación actitudinal (Anexo VII, figura 2) que se cubrirá en la última sesión realizada en el aula (sesión 10). Vienen señalados distintos ítems referidos a las actitudes que los alumnos han percibido sobre sí mismos durante el programa realizado. Asimismo, también se realizará una actividad en la que los participantes tendrán que exponer al grupo, de forma individual, las opiniones y valoraciones generales de las clases recibidas. Esta actividad será grabada por el docente para recopilar información relevante y necesaria para el ejercicio evaluador de este programa. Scriven (1967) marcaba una diferencia clara entre la evaluación formativa (o de seguimiento) y la de resultados, dependiendo del punto temporal en el que se realizara la evaluación. En nuestro caso, la evaluación formativa vendrá de la mano de una escala de

valoración (Anexo VII, figura 1) que medirá el grado en el que se han conseguido los objetivos propuestos a lo largo de la intervención. En ese instrumento, vienen señalados 12 ítems con una escala likert 1-5 que el docente cubrirá a lo largo del desarrollo de toda la intervención. Tendrá que realizar una adecuada organización para poder cumplimentar todos los ítems de todos los alumnos sistematizadamente para que la información recopilada sea útil a la hora de extraer conclusiones y propuestas de cambio/mejora.

En todos los instrumentos que tendrán que cubrir los alumnos, se ha tratado en la medida de lo posible utilizar un vocabulario de fácil acceso para que la información recopilada carezca de contingencias por una mala comprensión del texto. Pese a esto, el docente tendrá que esforzarse por explicar detalladamente a los alumnos en estado de la cuestión de cada uno de los ítems para que la comprensión de los mismos sea plena. Por ello, los ítems seleccionados han sido pocos y sencillos, acordes con las características comprensivas del colectivo. También se ha puesto especial atención por realizar una actividad oral de evaluación con el objetivo de ser grabada. Tenemos que tener bien presente las dificultades lectoescritoras que posee nuestro alumnado, y por ende, realizar largos cuestionarios o solicitar escribir comentarios con ideas amplias y relevantes, resultarían instrumentos poco fiables en la evaluación del colectivo inmigrante. Por ello, la grabación de esta actividad de evaluación consideramos que resultará un instrumento fiable y oportuno para las características lingüísticas del alumnado.

Levine (1975) estableció otra tipología ajena a la temporalidad y momento de la evaluación, y se focalizó en plantear la pregunta ¿Desde dónde se hace la evaluación? Es decir, si se realiza desde una perspectiva *emic* (desde dentro) o *etic* (desde fuera). En nuestro caso particular, la evaluación será planteada desde ambas perspectivas. Por una parte, el docente/investigador será el foco principal de la evaluación, pues será el que esté en constante toma de contacto con la situación de estudio/intervención, y vivirá las acciones en su escenario día tras día. Por otra parte, la tutora de la institución Accem, que asiste de forma discontinuada a las sesiones presenciales, realizará una evaluación desde fuera, aportando una evaluación desde la plena objetividad.

Evaluación del programa

Evaluación docente⁴

⁴ Disponible su consulta en el Anexo IX “Diario de Campo”.

El Diario de Campo ha sido un instrumento que ha acompañado al docente durante toda la experiencia como profesor de español. Ha sido la herramienta más sistematizada, rica, y relevante para la evolución continua de su labor didáctica pues ha reflejado día tras día, tanto la descripción de los acontecimientos acaecidos en el aula, como sus posteriores y necesarias reflexiones orientadas a promover propuestas de mejora. El Diario de Campo ha sido elaborado a lo largo de las 10 sesiones que han ocupado el programa y siempre teniendo como prioridad principal realizarlo una vez acabada la sesión sobre la que se iba a escribir. De esta forma, el docente evitaría cualquier pérdida de información significativa que se podría olvidar con el trascurso de los días.

Las conclusiones extraídas del análisis obtenido a partir de la lectura del diario de campo son las siguientes: el programa de intervención realizado acerca del deporte y la alimentación ha seguido un proceso continuo de mejora, probablemente acorde con la constante adquisición de experiencia por parte del docente que en las primeras sesiones se tuvo que enfrentar a una falta de praxis en este campo y a un desconocimiento tanto de su colectivo, como del propio contexto de desarrollo de la intervención. El constante avance de las sesiones ha permitido al docente establecer una relación más cercana con su alumnado que le ha facilitado la tarea de adaptar las actividades a las necesidades y demandas de sus participantes. El profesor, poco a poco ha ido perdiendo los nervios que en las primeras sesiones del programa han afectado a su acción pedagógica y que obviamente, han influido de forma importante a su alumnado, creando muchas veces climas de aburrimiento, baja atención y sensación de caos en el aula. Nervios que han achacado a que los contenidos conceptuales en las primeras sesiones del programa no fueran asimilados y asentados en la mente de los alumnos de forma permanente. A partir de la tercera-cuarta sesión del programa, el profesor ha ido perdiendo progresivamente el nivel de tensión en sus clases y adquirido poco a poco fluidez, tanto en sus explicaciones, que las realizaba de forma más pausada, tranquila y sosegada, como en las pautas necesarias para llevar la dinámica de la clase de forma controlada.

Quizás un problema que no pudo resolver en esta primera parte del programa, fue el de posibilitar la participación activa de todos los alumnos, que en muchos de los momentos de las sesiones apenas participaban puesto que otros tomaban el control constante del turno de palabra. La cuestión no pudo ser resuelta porque en el momento en el que el docente comenzaba a realizar mejoras en su ejercicio didáctico, algunos de los jóvenes MENAs comenzaban a faltar a clase por incompatibilidades de horarios, y las clases quedaban mucho más reducidas y con una mayor facilidad en el control del aula. Referente a la temporalización, ha habido igualmente una clara mejoría, pues en la primera parte del programa, la

tónica general era quedar totalmente retrasado en las actividades y no respetar los tiempos propuestos para cada actividad. A partir de la quinta sesión, la adquisición de experiencia ha permitido tener un mayor control de los tiempos, y exprimir en mayor grado los ejercicios que se realizaban.

Las actividades que se han propuesto para este programa han respondido a la necesidad de heterogeneidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Se han realizado sesiones con actividades que fomentaran la mejora de todas las destrezas expuestas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Pese a ello, no todas las actividades han funcionado como hubiera gustado, y las conclusiones acerca de las actividades realizadas la exponemos a continuación: los ejercicios de comprensión de textos de extensión mediana o larga provocan en gran parte de nuestro colectivo destinatario (nos referimos a todos los MENAs), aburrimiento y dejadez. La gran mayoría de las ocasiones se adormilan y apenas prestan atención al texto leído, descolgándose de la actividad y de la sesión.

Las causas creemos que se debieron a una falta de fijación de contenidos e ideas principales por parte del docente en su ejercicio didáctico. La gran mayoría de las ocasiones en las que el profesor realizaba este tipo de actividades, no se detenía lo suficiente como para hacer entender a los alumnos el significado completo y total de lo que estaban leyendo. Es decir, lo leían pero no sabían lo que leían. El docente confundía este proceso lector (entendido de forma mecánica), con el proceso de adquisición del significado del texto, creyendo que por el mero hecho de leer, ya lo comprendían. En este aspecto, el apoyo complementario de la tutora de la institución ha sido de especial importancia para poder solventar estas taras que se vieron resueltas a partir de la 5ª-6ª sesión. Pese a ello, y aunque este tipo de actividades de comprensión textual comenzaron a enfocarse desde una perspectiva diferente tras los consejos de la tutora, nunca consiguieron atraer mucho al alumnado, probablemente por la baja o nula dimensión lúdica que contenían.

Las clases que han implicado un trabajo desde el citado punto de vista lúdico, tanto por actividades-juego, como por ejercicios que implicaran algún grado de “diversión” (acertar o fallar en actividades de selección múltiple, correcta conjugación de verbos, decir correctamente la letra en un deletreo, situar adecuadamente el alimento en su grupo...) son una herramienta perfecta para trabajar con el colectivo. Asimismo, los usos educativos de videos tanto de comprensión audiovisual como de grabaciones que provoquen cierto impacto a través de su visionado, son recursos muy útiles para trabajar destrezas de comprensión audiovisual y de expresión e interacción oral. Finalmente, los comentarios de imágenes propuestos a lo largo del programa han sido igualmente una herramienta práctica para abrir las sesiones y posibilitar el intercambio

comunicativo entre los alumnos, siempre tratando en la medida de lo posible de no abusar de esta tipología de actividades para la parte inicial de la sesión, pues pueden llegar a aburrir.

A grandes rasgos, el módulo formativo sobre la alimentación y el deporte ha sido bastante fructífero pese a que al comienzo de las clases, la inexperiencia docente ha hecho mella en su correcta aplicación a la praxis educativa. El progresivo avance de las sesiones han ido en clara mejoría, y los alumnos se han mostrado muy interesados y motivados por conocer en profundidad nuestra temática de trabajo. Los resultados finales han sido plenamente satisfactorios tanto como para los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, como para las del propio docente en prácticas.

La actitud de los alumnos ha sido favorable durante todo el programa, mostrando actitudes de respeto hacia el profesor y de interés hacia los contenidos del programa si bien es cierto que el comportamiento pudo ser mejorable. Suponemos que hablar de una temática que encaja con sus gustos personales ha sido un importante aliciente para captar la atención de los jóvenes, aunque al principio del programa, como hemos analizado anteriormente, la inexperiencia y la falta de dominio en este campo por el docente en prácticas produjo unas actitudes menos interesadas que evolucionaron progresivamente hasta el éxito.

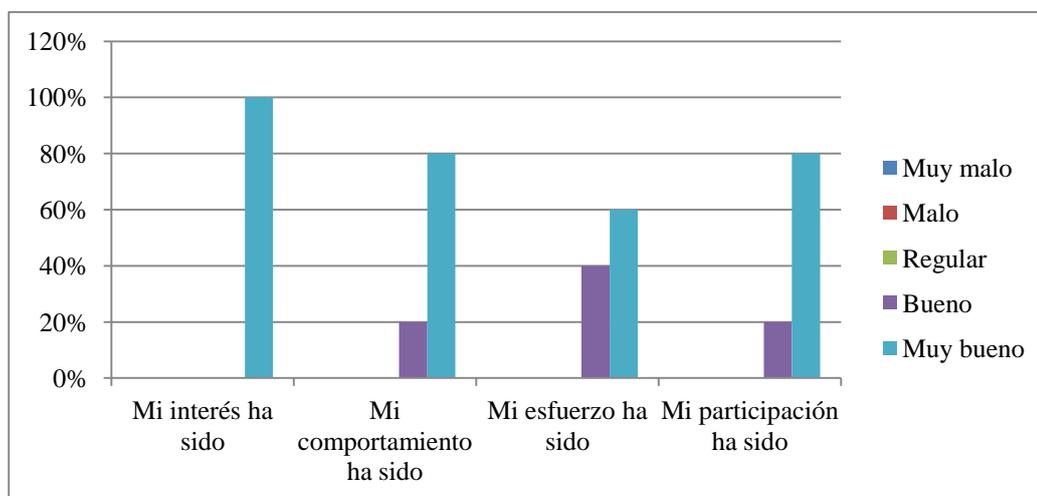
La experiencia ha permitido conocer una dimensión del campo socio-educativo totalmente desconocida por el docente en prácticas, tanto por el contexto de realización, como por el tipo de ejercicio didáctico que ha realizado. Las prácticas como profesor de español han sido duras y complejas, sobre todo al principio del programa donde la falta de experiencia docente en este campo trabajaba como un hándicap para el correcto desarrollo de la intervención. Aún así, el paso de las sesiones ha permitido conocer en mayor profundidad al alumnado, sus necesidades y sus demandas, siempre con el fin de poder adaptar la metodología y las actividades a ellas. El objetivo principal era crear un adecuado clima de enseñanza-aprendizaje divertido y ameno.

Pese a ello, no se puede limitar todo al plano didáctico y olvidar lo aprendido en la dimensión afectivoemocional. El aula que ha servido como punto de encuentro y socialización, ha posibilitado un aprendizaje inter-cultural entre todas las personas que estábamos presentes. Conocer sus historias, sus costumbres y sus vidas a partir del español como lengua extranjera/segunda lengua ha sido un armonioso ejemplo de cómo el campo socio-educativo funciona como una de las dimensiones más placenteras para ampliar horizontes culturales, y sobre todo, para borrar una visión sobre la inmigración tan prejuiciada y estereotipada.

Evaluación actitudinal

Referente al cuestionario actitudinal, éste se cubrió de forma autoevaluativa a posteriori de realizar los comentarios orales. En él, los alumnos tuvieron que cumplimentar cuatro ítems muy sencillos referentes al interés, comportamiento, esfuerzo y participación mostrados en clase. Las escalas de valoración fueron: muy malo, malo, regular, bueno y muy bueno. Los siguientes resultados que presentamos a través del gráfico son los porcentajes atribuidos por cada alumno a cada uno de los ítems propuestos.

Gráfica 14: Porcentajes atribuidos por el alumnado a cada uno de los ítem.



Elaboración propia.

Como vemos en el gráfico, las valoraciones que se han atribuido los alumnos destinatarios del programa han sido muy buenas. En el ítem “mi interés ha sido” todos los alumnos (100%) han respondido con “muy bueno”. En el segundo de los ítems “mi comportamiento ha sido”, cuatro alumnos (80%) ha respondido con “muy bueno” y uno (20%) con “bueno”. En el tercer ítem, “mi esfuerzo ha sido”, tres alumnos (60%) han respondido con “muy bueno” y dos alumnos (40%) con “bueno”. En el último ítem “mi participación ha sido”, cuatro alumnos (80%) ha respondido con “muy bueno”, y uno (20%) alumno con “bueno”.

La conclusión que extraemos es que todos los jóvenes han mostrado unas buenas actitudes durante el desarrollo del programa que se han reflejado en las valoraciones que se han atribuido a cada ítem del cuestionario. Si bien es cierto, que en alguna de las cuestionas, la nota ha sido un poco exagerada, sobre todo en la referida al comportamiento, en la que algún alumno no tuvo la actitud que reflejaba de forma autoevaluativa en el cuestionario.

Grado de satisfacción del programa

En la última sesión del programa de intervención (sesión 10) se realizó una actividad de evaluación orientada a conocer las opiniones generales del alumnado acerca de las clases recibidas (puntos positivos, negativos, propuestas de mejora, valoración del profesor...). Los comentarios de los alumnos presentes ese día (5), fueron grabados en audio, y de ellos extraemos las siguientes conclusiones:

En líneas generales, el programa ha sido plenamente satisfactorio para nuestro alumnado, y todos los presentes en la sesión de evaluación han mostrado su buena actitud hacia el desarrollo de la intervención. Los participantes han quedado muy contentos realizando un proceso de aprendizaje a partir de contenidos que no habían trabajado nunca previamente, o si lo habían hecho, había sido en escasa profundidad. Resultó interesante para nuestro alumnado adentrarse en nuevos deportes como el windsurf o el waterpolo y aprender español a partir de ellos, no limitándose solamente a deportes mediatizados y ampliamente conocidos por la mayoría de las personas como el baloncesto y el fútbol, aunque este último, siga siendo uno de los mayores focos de placer de nuestro alumnado. Pese a ello, alguno de los jóvenes mostró ciertas dificultades por las tareas realizadas a lo largo del programa, aunque siempre con actitudes positivas hacia el progreso y la mejora:

Menor C: “Si, me gustó hablar del fútbol, de cosas de deportes esas, me gusta sí. Y todo lo que aprendí contigo, lo que estudiamos contigo, bueno es un poco difícil pero hay que aguantar un poco. Y desde la primera, bueno desde que empezó la cosa hasta ahora, me gusta mucho, si. Y aprendí nombres de juegos, otros juegos que no lo conozco, o sea, y...na.”

Los destinatarios del programa no encontraron ningún aspecto negativo a las sesiones realizadas y las actividades que mas gustaron fueron las orientadas a trabajar los verbos comunes en las actividades físicas, los deportes individuales y colectivos y el vocabulario de alimentación, aunque bien es cierto que algunos alumnos prefirieron hablar más de deportes que de alimentación:

Menor B: Ahora conozco muchos nombres de deporte, nombres de comida, de fruta...”

Joven I: “Sobre todo lo de, los de deportes estos, de cosas de individual, de colectivo...si eso.”

Las clases han servido para ayudar a nuestro alumnado a hacer la compra en los supermercados, pues ampliar el vocabulario alimenticio, resultaba una tarea muy práctica y contextualizada a la vida real que tenía como objetivo principal

fomentar la independencia de los discentes en materia lingüística a partir de contenidos útiles en la vida:

Mujer K: “Como profesor, como tengo experiencia de profesora de trabajar 14 años de profesora, tú sabes muy bien, para los más puedes aprender de ti. Puedes explicar las cosas muy bien, y ahora por tu ayuda, puedo hacer compra con el nombre de fruta, verdura, antes no lo sé.”

Evaluación formativa

Se ha realizado una evaluación formativa de todos los alumnos asiduos al programa, que cumplen un total diez alumnos de diferentes procedencias. El docente ha ido cumplimentando día tras día las distintas escalas de los participantes de la muestra para que los resultados de esta escala fueran lo más veraces posibles. En el instrumento de evaluación formativa señalado, hemos empleado una escala Likert con los siguientes valores: 1- Muy mal; 2- mal; 3- Regular; 4-Bien; 5-Muy bien.

En la siguiente tabla señalaremos los porcentajes atribuidos a cada uno de los ítems obtenidos tras analizar los resultados de cada una de las escalas cubiertas para cada alumno. Cabe destacar que nuestro colectivo destinatario no siempre acude con regularidad total a las clases por cuestiones laborales o familiares, por lo que se ha decidido no otorgar ninguna nota o valoración a aquellas personas que no han asistido a la pertinente sesión donde se ha trabajado alguno de los ítems seleccionados. Pese a ello, la gran mayoría de los ítems se han utilizado a lo largo de todo el programa, por lo que el alumnado ha estado expuesto a la evaluación de la gran mayoría de ellos.

Figura 1: escala de valoración

INTERVENCIÓN : DEPORTE Y ALIMENTACIÓN						
ALUMNO :						
	ITEMS	1	2	3	4	5
1	Comprende adecuadamente los conceptos clave de la intervención.		30%		70%	
2	Muestra interés por los contenidos esenciales de la intervención.		20%	10%	60%	10%
3	Clasifica de forma adecuada los alimentos.			20%	50%	20%
4	Participa en los debates de forma organizada, mostrando un dominio del vocabulario y argumentando correctamente		20%	50%	20%	10%
5	Valora y aprecia la importancia de la actividad física, el deporte y la alimentación como forma				70%	30%

	para el correcto mantenimiento del bienestar psicofísico.					
6	Utiliza adecuadamente el léxico específico aprendido durante la intervención.		20%	40%	40%	
7	Diferencia correctamente las distintas secciones alimenticias del supermercado.				80%	20%
8	Distingue de forma lógica entre un deporte colectivo y uno individual.		10%	10%	10%	70%
9	Conoce y asimila el distinto equipamiento utilizado para cada uno de los deportes.			20%	10%	70%
10	Comprende las características principales de las actividades físicas en el medio natural.		10%	10%	60%	
11	Desarrolla actitudes de respeto, comunicación y relación con el entorno. Natural.			20%	80%	10%
12	Asiste, participa y colabora en las actividades físicas propuestas en la salida.			10%		30%
13	Utiliza correctamente las expresiones idiomáticas de los alimentos.			10%	40%	

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la evaluación formativa, han sido de forma general muy satisfactorios, si bien ha habido algunos alumnos que a lo largo de la intervención no han participado en los debates y puestas en común como nos hubiera gustado. Los resultados de los ítems muestran la correcta asimilación de la gran mayoría de los contenidos principales propuestos para el programa. Pese a ello, la asistencia irregular de muchos de los participantes, ha impedido la correcta adquisición de todos los contenidos principales propuestos para la intervención. De forma general, los objetivos principales del programa se han conseguido, aunque ha habido algunos ítems cuyos resultados no han sido plenamente satisfactorios (utilización del léxico, participación en debates.....) y otros que no se han podido alcanzar adecuadamente (expresiones idiomáticas, características y participación en actividades físicas en el medio natural) debido a la falta de asistencia de muchos de ellos hacía las últimas sesiones del programa.

9. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Máster ha permitido conjugar la investigación y la intervención socio-educativa en un colectivo que está comenzando a asentarse como uno de los fenómenos migratorios más destacados de la actualidad. Por ello, hemos considerado conveniente realizar un estudio que ampliara aún más el conocimiento sobre esta población y que de forma transversal y formativa, se enlazara con una propuesta de intervención que intentara paliar algunas de las necesidades detectadas. Hemos dado salida a un estudio novedoso en este contexto pues las investigaciones previas realizadas sobre hábitos de alimentación y físico-deportivos no estaban focalizados a esta población o si lo hacían, era en escasa profundización. Los resultados que hemos obtenido son mayoritariamente satisfactorios: el deporte y la alimentación son dos prácticas valoradas muy positivamente por los MENAs, tanto por su influencia en la salud como por constituirse como práctica generadora de relaciones sociales. La gran mayoría, aunque en menor medida, siguen realizando actividades físico-deportivas tras su llegada a España y la alimentación, aunque modificada en ciertos aspectos culturales de la dieta, sigue siendo generalmente buena. Estos resultados son muy esperanzadores porque a pesar de los importantes cambios tanto socio-culturales como afectivoemocionales a los que se han visto expuestos tras su llegada al país de origen, y que pudieran afectar a dimensiones tan significativas como la salud, **los hábitos de alimentación y físico-deportivos son principalmente adecuados.**

En el caso del deporte, quizá causas como el desconocimiento del idioma, la menor presencia de amistades cercanas o bien, en mucha menor proporción que en el país de origen, pueden ser las causantes de esta menor frecuencia y temporalidad en la realización de prácticas físicas. Pese a ello, los encuentros inter-culturales de corte socializador que tienen como elemento principal el deporte, están muy presentes en la rutina de los MENAs. Nos gustaría haber profundizado más en esta cuestión socializadora del deporte, para poder afirmar o desmentir que el deporte actúa como un verdadero constructor y generador de relaciones sociales que no estén asociados a factores de protección como el mismo idioma o mismo lugar de procedencia. Creemos que en futuros estudios sería pertinente hacer un análisis más focalizado en esta cuestión socializadora del deporte que en esta investigación no hemos podido desarrollar con mayor exhaustividad, aunque la valoración que ha hecho nuestra población objeto de estudio sobre esta cuestión es plenamente positiva como hemos visto en los análisis realizados anteriormente.

Los hábitos alimenticios han sufrido diversos cambios acordes a la diferencia socio-cultural existente entre Marruecos y España. Pese a ello, los resultados

obtenidos muestran como la dieta no ha sido excesivamente modificada más que en alimentos arraigados a la cultura marroquí como el cuscús, el tajine o harira y que ahora son consumidos en menor frecuencia por la dificultad de su preparación mayoritariamente. La comida española ha sido muy bien aceptada por este colectivo, especialmente platos como la paella, aunque el cerdo constituye uno de los puntos negativos del plato español acorde con los motivos religiosos de la población musulmana, razón por la cual acuden con regularidad a establecimientos especiales para adquirir productos aptos para su consumo. Los resultados obtenidos en este ámbito coinciden mayoritariamente con los del estudio a gran escala realizado por el MAPA (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación) en colaboración con AC Nielsen sobre “Hábitos alimentarios de los inmigrantes en España 2007”, citado en nuestra revisión bibliográfica. Creemos que sería interesante realizar una nueva investigación que abordara la influencia del componente familiar en los hábitos alimenticios de los jóvenes MENAs pues constituyó una necesidad que detectamos que convendría profundizar y aquí solo se pudo tratar de forma superficial. Quizá explorar hasta qué punto el ambiente de la familia afecta al cambio de las rutinas alimenticias de este colectivo, sobre todo en lo relacionado con los horarios. De esta manera, se podrían plantear intervenciones o acciones específicas que trabajaran de esta perspectiva para paliar esta necesidad que puede conllevar a riesgos para la salud de los jóvenes MENAs.

Fueron estas necesidades detectadas a partir del estudio, las que nos han motivado para elaborar e intervenir con nuestro módulo formativo sobre el deporte y la alimentación. Las carencias de este colectivo giraban alrededor de la necesidad de aumentar la competencia comunicativa del español como lengua extranjera (léxico, gramática, pragmática...) y también en torno a cuestiones de tipo socio-cultural como el escaso desconocimiento de la oferta deportiva gijonesa o unos malos hábitos de horario para el consumo alimenticio. En la propuesta de intervención socio-educativa hemos tratado de paliar las citadas necesidades a lo largo de 10 sesiones de trabajo. Un módulo formativo que consideramos que se ha saldado muy positivamente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del alumnado como del docente en prácticas encargado de realizar la intervención, virgen hasta entonces en el campo de la didáctica del español como lengua extranjera. Quizá ha sido esta falta de experiencia la que acusó levemente el correcto devenir del programa en las primeras sesiones, aunque consideramos que forma parte del habitual proceso de aprendizaje de cualquier campo o actividad y por tanto, no podemos decir que conforme un aspecto negativo de la experiencia sino todo lo contrario.

La información que hemos recabado en la sistemática evaluación que hemos realizado durante toda el programa nos ha propiciado extraer unas conclusiones muy positivas de esta experiencia que creemos ha servido para utilizar el deporte y la alimentación como dos contenidos muy aprovechables en la enseñanza del español. Contenidos que además, nunca habían sido trabajados en profundidad por nuestro alumnado y que además conformaban elementos novedosos que partían de sus gustos y aficiones.

El presente Trabajo Fin de Máster ha supuesto un acercamiento a la realidad investigadora e interventora en el campo socio-educativo totalmente desconocido para nosotros. Ha sido un complejo y duro proyecto del que consideramos hemos salido reforzados y que no ha traído más que beneficios para nuestro proceso de aprendizaje. Quizá como puntos negativos, hemos echado en falta una experiencia y formación previa en el campo de la investigación que nos hubiera permitido extraer la máxima información posible a lo largo de las entrevistas que hemos realizado. Pese a ello, afirmamos una vez más que creemos que forma parte de todo el proceso de aprendizaje incluido y necesario, en la hasta entonces desconocida experiencia de realizar un Trabajo Fin de Máster.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (2006). *Nacionalidad de los hijos de extranjeros nacidos en España*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.

Amtmann, M. *Supermercado de expresiones. Expresiones idiomáticas con productos alimenticios*. Extraído de http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1265:scenariusz-lekcji-supermercado-de-expresiones&id=106:olimpiada-jzyka-hiszpaskiego-scenariusze-zaj&Itemid=1355 Recuperado el 8 de mayo de 2013.

Ararteko (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Informe extraordinario presentado al Parlamento Vasco.

Bantulá, J. y Sánchez, R. (2008). *Inmigración y culturas deportivas: Estudio para determinar los criterios de intervención y promoción deportiva municipal en Barcelona*. Inx: Actualidad en el deporte: Investigación y aplicación. XI Congreso de Antropología: retos teóricos y nuevas prácticas = XI. Antropologia Kongresua: erronka teorikoak eta praktika berriak (1). Ankulegi Antropologia Elkartea, 121-136.

Bisquerra, R. (coord.)(2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.

Braga, G. y Hevia, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias.

Bravo, A., Santos, I., Del Valle J. (2010). *Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias.

Cachón. L. (2002). La formación de la 'España inmigrante': mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, enero-marzo, 95-126.

Cachón, L. (2003a). La inmigración en España: los desafíos de la construcción de una nueva sociedad. *Migraciones*, 14, diciembre, 219-304.

Cachón, L. (2003b). *Inmigrantes jóvenes en España: Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: INJUVE.

Cachón, L. (2004). Inmigrantes jóvenes en España. En: AA.VV. *Informe de la Juventud en España 2004*. (3-107). Madrid: INJUVE.

Calvo de León, R. y Arroyo, L.J. (2003). “Actuación educativa con menores extranjeros no acompañados en la Residencia Gregorio Santiago de Burgos”. En Luque, P.A.; Amador, L.V. y Malagón, J.L. (2003). *Educación Social e Inmigración*. (227-236). Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y Diputación de Sevilla.

Calzada, O. (2007). *La protección de los menores extranjeros no acompañados en Cantabria*. Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.

Campo, M. (2011). *Hábitos alimentarios de la población adolescente autóctona e inmigrante en España*. Cantabria: Universidad de Cantabria. Mecanografiado inédito.

Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (63-83). Madrid: Edelsa.

Comisión de las Comunidades europeas. (2007) *Libro Blanco sobre el Deporte*. Bruselas. Comisión Europea.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, MEC y Anaya. Extraído de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Recuperado el 14 de Mayo.

De Andrés, J. (2000). El análisis de estudio cualitativo. *Atención primaria*, 25, 42-46.

Domingo, A. y Brancós, I. (2000). Entre el flujo y el stock: el análisis demográfico de las migraciones internacionales y de la población de nacionalidad extranjera en España. *IV Congreso de Inmigración Africana: “Las migraciones a debate”*. *Congrés celebrat a Almería*.

Domínguez, S. (2009). *Deporte e inmigración: el deporte como elemento de aculturación de los ecuatorianos en la ciudad de Madrid*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid. Departamento de Física e Instalaciones aplicadas a la edificación, al Medio Ambiente y al Urbanismo. http://oa.upm.es/4834/1/SARA_DOMINGUEZ_MARCO.pdf . Recuperado el 23 de junio 2013.

Domínguez, S., Durán, L.J., Jiménez, P.J. (2010). Hábitos deportivos de la población ecuatoriana en la ciudad de Madrid. Análisis de su influencia en el proceso de integración en la sociedad española. *Ágora para la EF y el deporte*, 12-3, 237-256.

Domínguez, S., Durán, L.J., Jiménez, P.J. (2011). La práctica deportiva como elemento de aculturación de la población inmigrante en las sociedades de acogida. *Cronos: Ciencias Sociales y Humanas X (II)*, 63-71.

Elías, J. (2011). Inmigración y mercado laboral: antes y después de la recesión. *Documentos de económica*, 20, 1-33.

El-Madkouri, M. (2001). Idioma, causa y efecto de integración social. *Nueva revista*, 74, 115-120.

Entrena, F. (2008). Globalidad, identidad social y hábitos alimentarios. *Revista Ciencias Sociales* 119, 27-38.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores. *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13.

Forodeporte (2005). Guía de actividad físico-deportiva y población inmigrante. Estrategias de actuación. *Cuaderno Técnico Forodeporte*, 6, Serie Cuadernos Técnicos Forodeporte. Madrid: Dirección General de Deportes de la Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid, Cyan. S.A.

Gallego, V., Martínez, J.J., Ortiz, A., Pastor, M., Pérez, I. y Valero, M. (2006). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: Nuevos retos en la comunidad de Madrid. *Acciones e investigaciones sociales, 1 Extra*, 1-30.

Goenechea, C. (2006). *Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad*. En I Congreso Internacional a Educació a la Mediterrània. Palma de Mallorca, del 11 al 13 de mayo de 2006. Extraído de: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/menors2.pdf. Recuperado el 10 de mayo 2013.

Hidalgo, R. (2004). *Las leyes de la alimentación Halal*. Extraído de <http://www.consumer.es/seguridad-alimentaria/normativa-legal/2004/07/05/13205.php>. Recuperado el 23 de Junio de 2013.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Instituto Nacional de Estadística. Explotación estadística del Padrón Municipal entre los años 1996-2012. Explotación extraída de los datos obtenidos en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=inebase&L=0> y realizada entre mayo-junio 2012.

Instituto Salud Pública (2002). *Estudio del Mapa Alimentario de la Población Inmigrante Residente en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto de Salud Pública, Consejería de Sanidad y Comunidad de Madrid.

Jiménez-Aybar, I. (2005). La alimentación <Halal>de los musulmanes en España: aspectos jurídicos, económicos y sociales. *Ius Canonicum XLV*, 90, 631-666.

Jiménez, M. (2003). *Buscarse la Vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Madrid: Fundación Santa María.

Jiménez, M. (2006). Menores inmigrantes o los vulnerables de la Globalización. En Checa y Olmos (eds.), *Menores tras la frontera*. 63-82. Barcelona: Icaria.

Kennett, C. (coord.)(2006). *Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos*. Centre d'Estudis Olímpics UAB, Barcelona.

Levine, H.M. (1975). Cost-effectiveness in Evaluation Research. En M. Guttentag y E.L. Struening (Eds.). *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Llopis, R. (2005). Inmigración, Ocio y Tiempo Libre. Vida social, actividades deportivas y actividades culturales de la población inmigrante en España. *Investigación y marketing*, 89, 16-22.

Lopez, A. (2007). Los jóvenes inmigrantes y las políticas de inmigración. En: A. López y L. Cachón (coord.). *Juventud e Inmigración*. (91-104). Canarias: Gobierno de Canarias.

MAPA (2004). *Hábitos alimentarios de los inmigrantes en España*. Ministerio de Agricultura, Pesca e Inmigración y AC Nielsen. Madrid.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En Donas (coord.). *Adolescencia y juventud en América Latina* (41-56). Costa Rica: LUR.

Martín, V. (2005). Alimentación e inmigración. Un análisis de la situación en el mercado español. *Distribución y consumo*, 11, 11-41.

Maza, G. (coord.)(2005). *Deporte y actividad física para la inclusión social: inmigración. Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte versión 1*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.

Miguel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241-270.

Montoya, P.P., Torres, A.M., Torija, M.E. (2001). La alimentación de los inmigrantes marroquíes de la Comunidad de Madrid: factores que influyen en la selección de los alimentos *Atención Primaria*, 27-4, 108-118.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

Observatorio de la Inmigración en Asturias (2013). Población Extranjera en Asturias a 1 de enero de 2012. Recuperado el 28 de abril de 2012 de <http://www.odina.info/index.php/demografia>

Olaz, A. (2008). *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones, S.L.

Parella, S. (2008). Inmigrantes jóvenes en España. EN AA.VV.*Informe de la juventud en España 2008*. (81-159). Madrid: INJUVE.

Procuradora General del Principado de Asturias (2009). *La protección de los menores Extranjeros no acompañados en Asturias*. Informe monográfico a la Junta General del Principado de Asturias.

Quiroga, V. y Sória, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/das: entre la indiferencia y la invisibilidad. *Revista Educación Social*, 45, 11-33.

Ramírez, A. y Jiménez, M. (2005). *Las otras migraciones. La emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Madrid: Akal

Ramos, L. (2007). *Hábitos, comportamientos y actitudes de los adolescentes inmigrantes sobre nutrición. Recomendaciones educativas*. (Tesis Doctoral).Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1556/1/16728191.pdf> Recuperado el 20 de Junio 2013.

Romero, A. (2002).*Globalización y pobreza*. Colombia: Universitaria.

Salazar, V. (1998). La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de ADESAN. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del IEA*, 16, 237-250.

Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Save The Children (2005). Seminario: *La protección jurídica y social de los Menores Extranjeros no Acompañados*. Extraído de <http://www.savethechildren.es>. Recuperado el 6 de mayo.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagne, y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Soria, I., Luzor, J.M (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2-2, 63-92.

Taguenca, J.A (2009). El concepto de juventud. *Revista mexicana de sociología*, 71, 159-190.

Trujillo, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas didácticas*, 11, 14-36.

Vega, N. (2009). La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización", en Luciano Alonso y Adriana Falchini, eds., *Memoria e Historia del Pasado Reciente*. Problemas didácticos y disciplinares, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Vázquez, C.; Cos, A.; López-Nomdedeu, C. (2005). *Alimentación y nutrición: Manual teórico práctico*. Madrid: Díaz de Santos.

VVAA. (2004). *Conclusiones del Seminario Europeo "Menores migrantes no acompañados en Europa", celebrado en Barcelona del 12 al 14 de mayo de 2004*. Mecanografiado inédito.

LEGISLACIÓN

Constitución Española 1978. Extraído de <http://www.constitucionespanola.com/descargas/constitucion-espanola-1987.pdf>. Recuperado el 21 de junio 2013.

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Instrumento de ratificación del

30 de noviembre de 1990. Extraído de <http://www.cje.org/descargas/cje3140.pdf>. Recuperado el 21 de junio 2013.

Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Extraído de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>. Recuperado el 23 de junio 2013.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Extraído de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Recuperado el 17 de junio de 2013.

Directiva 2003/86/CE del Consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar. Extraído de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:251:0012:0018:ES:PDF>. Recuperado el 14 de junio de 2013.

Instrucción 6/2004, de 26 de noviembre, sobre tratamiento jurídico de los menores extranjeros inmigrantes no acompañados. Extraído de <http://www.statewatch.org/news/2005/feb/spmenimm2004.pdf>. Consultado el 3 de junio de 2013.

Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. Extraído de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/126-1992.html. Consultado el 7 de junio de 2013.

Ley del Principado de Asturias. 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor. Extraída de <https://www.asturias.es/bopa/disposiciones/repositorio/LEGISLACION14/66/1/EA77931770F494F88B23CB525B6ECD9.pdf>. Recuperado el 21 de junio de 2013

Ley del Principado de Asturias 1/2003, de Servicios Sociales. Extraída de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/04/10/pdfs/A14069-14081.pdf>. Recuperado el 19 de junio de 2013.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Extraída de <https://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01225-01238.pdf>. Recuperado el 20 de junio de 2013.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los menores. Extraída de <http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/13/pdfs/A01422-01441.pdf>. Recuperado el 18 de junio 2013.

Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, 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, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal. Extraída de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/11/21/pdfs/A41193-41204.pdf>. Recuperado el 20 de junio de 2013.

Ley Orgánica 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte. Extraída de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/07/12/pdfs/A29946-29964.pdf>. Consultada el 21 de mayo

Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Extraído de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/07/pdfs/A00485-00539.pdf>. Recuperado el 16 de junio 2013.

Real Decreto 203/1995, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de aplicación de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado, modificada por la Ley 9/1994, de 19 de mayo. Extraído de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd203-1995.html. Consultado el 15 de junio de 2013.