

# Enseñar español sin recursos materiales. El caso de los refugiados saharauis

---

## Teaching Spanish without material resources. The case of the Saharawi refugees

AGUSTÍN JIMÉNEZ JIMÉNEZ<sup>1</sup>

*agustinjimenez@correo.ugr.es*

*Universidad de Granada, España*

### **Resumen:**

El español es la segunda lengua de los saharauis que residen en el Desierto de Tinduf (Argelia). Sus antepasados lo aprendieron en el siglo XV cuando las Islas Canarias se incorporaron a la Corona de Castilla y comenzaron los primeros intercambios comerciales con los habitantes de la costa del Sáhara Occidental. En 1975 una guerra los obligó a huir a dicho lugar y a que se organizaran en un campamento de refugiados. Allí siguen desde entonces esperando a que se celebre un referéndum de autodeterminación que la ONU les prometió el 14 de diciembre de 1973 (Asamblea General, ONU, 1973).

Al usar el español garantizan su supervivencia ya que pueden comunicarse con los cooperantes españoles de las Organizaciones No Gubernamentales que les visitan: ayudándoles a soportar la espera, llevándoles alimentos, mejorándoles las infraestructuras, dándoles atención sanitaria, etc. Saben español a nivel de comprensión y expresión tanto oral como

### **Abstract:**

The Spanish language is the second language for the Saharawi people living in the Tinduf desert (Argelia). Their forefathers learnt it in the XV century when the Canary Islands were incorporated to the Kingdom of Castile and the first commercial exchanges with the Western Sahara coast began. In 1975 a war forced them to flee to this place and to organize themselves into a refugee camp. They have been living there ever after that time, waiting for the celebration of a referendum on self-determination that was promised by the UN on December 14<sup>th</sup> 1973 (General Assembly, ONU, 1973).

The use of the Spanish language guarantees their survival because they can communicate with the Spanish humanitarian workers from the NGOs that visit them: helping them to stand the wait, giving them food, improving infrastructures, giving them health care etc. They can use Spanish both in writing and in speaking. In order to know the resources they use,

---

### **1 Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Agustín Jiménez Jiménez. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja. 18011, Granada (España).

escrita. Para conocer los recursos con los que lo aprenden, se ha realizado un estudio estadístico sobre la opinión de la población completa de enseñantes, que allí en el desierto enseña español como segunda lengua a partir de tercero de primaria.

En esta investigación se describe el contexto donde malviven, los recursos de enseñanza-aprendizaje que tienen a su alcance en las escuelas, se discuten los resultados obtenidos y se hacen propuestas que palien esta situación.

**Palabras clave:**

Refugiados; Saharauis; Recursos; Aprender; Enseñar; Comunicar; Español.

we undertook a statistical study about the opinion of the instructors who teach Spanish as a second language from the 3<sup>rd</sup> year of Primary (8 years old). This investigation describes the environment where they live and the teaching and learning resources that are available at schools. The results obtained are discussed and proposals to improve this situation are made.

**Key words:**

Refugees; Saharawi; Resources; Learning; Teaching; Communicating; Spanish.

**Résumé:**

L'espagnol est la deuxième langue des Sahraouis qui vivent dans le désert de Tindouf (Algérie). Leur ancêtres l'ont appris au XV<sup>ème</sup> siècle lorsque les Iles Canaries ont été intégrées au Trône de Castille et que les Canariens ont démarré les premiers échanges commerciaux avec les habitants de la côte du Sahara Occidental.

En 1975, une guerre les a obligés à fuir et s'organiser dans un camp de réfugiés. Depuis ils sont toujours dans l'attente de l'application du référendum d'autodétermination promis par l'ONU le 14 décembre 1973 (Assemblée Générale, ONU, 1973).

L'usage de l'espagnol est le garant de leur survie car cette langue leur permet de communiquer avec les bénévoles espagnols des organisations non gouvernementales ; celles-ci les aident à supporter l'attente grâce à leurs visites, en leur apportant de la nourriture, l'amélioration des infrastructures et en leur prodiguant des soins médicaux, etc. Ils savent suffisamment s'exprimer en espagnol oral et écrit. Une étude statistique a été réalisée sur la population concernée par cet enseignement pour connaître les moyens d'apprentissage de la langue. En effet l'espagnol est enseigné en deuxième langue dès la 3<sup>ème</sup> année de primaire.

Dans cette étude on montre en détail le contexte démuné dans lequel ils vivent, privés de tous les outils et moyens d'apprentissage dans les écoles ainsi qu'un compte rendu des résultats et des propositions qui permettraient d'améliorer leur situation.

**Mots clés:**

Réfugiés Sahraouis; Ressources; Apprendre; Enseigner; Communiquer; Espagnol.

Fecha de recepción: 24-4-2014

Fecha de aceptación: 22-12-2014

## 1. Contexto del estudio

El pueblo saharauí, es un pueblo africano con un triple origen, bereber, árabe y negro (Uld Ismail Uld Es-Sweyih, 2008). Los árabes pertenecían a las tribus *hassan* que llegaron al Sáhara hacia los siglos XII y XIII, se

mezclaron con bereberes de *Sanhadja* que ya vivían allí desde el siglo VIII y con la población afro-negra que residía también en la región, dando lugar al nacimiento de los saharauis.

Como recoge Caro Baroja (1954), tradicionalmente poseían una estructura de gobierno similar a la de otras sociedades nómadas, centrada en el poder de la familia que vive en la jaima. La agrupación de varias de ellas forma una cabila o tribu. Los jefes de la tribu organizan una nueva asamblea, *la yemáa*. Según recoge Vilar (1977:23), en 1962, la población autóctona del Sahara Español estaba formada por una veintena de cabilas, repartidas en 6.500 jaimas, formando una población de 18.000 sujetos.

En 1884 con la llegada de los primeros colonizadores españoles, comienzan los primeros cambios en su estructura social, iniciándose los primeros asentamientos para formar ciudades, donde se localizarán las principales empresas pesqueras y mercantiles.

Un año más tarde, en 1885 en la Conferencia de Berlín, se produce el reparto colonial de África entre España y Francia, situación que creará conflictos entre las dos potencias y que se resuelven en 1900, gracias al Tratado de Paris, por el que España cede a Francia, territorios al sur del Sáhara, que el gobierno Galo incorpora a su colonia mauritana, alcanzándose la distribución definitiva en 1904, y con ella la localización de las actuales fronteras. En las primeras décadas del siglo XX, España como país colonizador va asentándose y realizando investigaciones sobre la riqueza del territorio, llega a acuerdos con los notables de las tribus y empieza a llamarlo "Sáhara Español".

En 1956 se crea el actual Estado de Marruecos debido a que España renuncia al Protectorado sobre el Califato del *Rif* (Criado, 1977), y Francia a sus territorios coloniales del sur, entregándose el gobierno al sultán *Mohamed V*. En 1957 el Sáhara Occidental se nombra oficialmente provincia del protectorado español y Marruecos inicia la guerra de *Ifni* contra España reclamándole la recién creada provincia. Un año más tarde, en 1958, gracias a los acuerdos de *Angra de Cintra*, se fijan los límites del Sáhara español y establecen la cesión a Marruecos de los territorios de Cabo *Juby*, con capital en *Villa Bens*, actual *Tarfaya*. Poniendo fin a una guerra no declarada, y once años más tarde se produce una nueva concesión por parte de España, del territorio de *Sid Ifni*.

En 1960, mediante la Resolución 1514, la ONU declara al pueblo saharai "pueblo colonizado" y por tanto con derecho a su Autodeter-

minación y a su independencia. Sintomáticamente, a partir de 1961, los sellos de correos cambian su titulación de Sahara Español por la de simple Sahara (Maestre Alfonso, 1976). Cinco años más tarde en 1965 pide a España que agilice su descolonización. Marruecos ya había empezado a manifestar su posición deseando su anexión.

Ante la presión Internacional, España acepta en 1967, organizar un referéndum. En 1968 la población saharauí comienza su organización como futuro Estado, nace el Movimiento Nacional de Liberación Saharaui, liderado por *Mohamed Sido Brahim "Basiri"*. El movimiento empieza a aglutinar a gran parte de la población, hasta que en 1973 se constituye el Frente Popular de Liberación de *Saguia el Hamra* y Río de Oro, el "Frente Polisario", como una organización de liberación nacional, inserta en todos los campos: militar, popular político y diplomático.

En 1975, se firman los acuerdos de Madrid, por los que España cede la administración del territorio del Sáhara Español a Marruecos y Mauritania.

Según señala Diego Aguirre (1991):

La entrega del Sahara se formaliza en Madrid entre el 12 y el 14 de noviembre, por medio de los famosos y tristes acuerdos. Se daba entrada a la administración a Marruecos y Mauritania, contra toda doctrina de la ONU, y España se retiraría definitivamente el 18 de febrero de 1976. No se mantenía en los acuerdos respeto alguno por el principio de autodeterminación. (p.16).

Se inicia entonces la "Marcha Verde" marroquí de ocupación y el éxodo de población civil saharauí, que huye bajo los bombardeos de fósforo y napalm.

Así narra Mahmud Awah, (2012), lo que le cuenta Montse Hurria:

Estaba en la jaima con amigos tejiendo (...). De repente escuchamos reactores de un avión militar y sin darnos tiempo a reaccionar cayeron las primeras bombas de napalm sobre el campamento donde yo estaba. (p. 120).

Estos españoles saharauis que huían se llevan consigo su Documento Nacional de Identidad español y se asientan, en campos de refugiados, en Tinduf (Argelia), en la Hamada, el lugar más inhóspito, sin vegetación ni vida animal, situado a unos 500 Km al este del *Aaiún* y a 50 Km de la frontera con la ex provincia española del Sáhara Occidental, allí re-

cibieron asistencia, ayuda humanitaria de la Media Luna Roja, del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y del gobierno de Argel. Era una población formada por ancianos, mujeres y niños ya que los hombres permanecieron combatiendo junto al Polisario contra Marruecos y Mauritania. Meses más tarde se inicia el envío de ayuda humanitaria y se empiezan a crear asociaciones de solidaridad con este pueblo, que desde entonces vive dividido en tres zonas:

- Una parte vive en el exilio, en los Campamentos de Tinduf (Argelia).
- Territorios ocupados, Sáhara Occidental, bajo la ocupación marroquí.
- Territorios liberados de la ocupación mediante una guerra que duró hasta 1991.

Aun hoy, los saharauis esperan pacientemente la celebración de un Referéndum de Autodeterminación para de esta forma acabar con el proceso de colonización y el cumplimiento de las resoluciones de Naciones Unidas. Así define al pueblo saharauí Briones, Mohamed Ali, y Salek, (1977):

El saharauí posee un vivo sentimiento de la dignidad humana; paciente y hospitalario, de gran temple de carácter, no es fácil que se deje arrastrar por un fanatismo religioso ni que pierda su orgullo de hombre libre, de una sobriedad extraordinaria, apática y conformista, impuesta por la esterilidad del suelo, no se inquieta por ambiciones de un porvenir mejor; el nómada vive con el espíritu sereno, sosegado, sin recuerdos, ni esperanzas de una situación superior. (p. 35).

Los Campamentos están habitados fundamentalmente por ancianos, mujeres y niños. Los hombres están en el frente defendiéndose de la agresión invasora y los jóvenes están estudiando en países de acogida. La dirección de los campamentos recae en las mujeres, que están presentes en todos los órganos e instituciones de decisión menos en el ejército. Merecen una mención "*las tabibas*": mujeres que deambulan por las arenas transmitiendo su saber ancestral sobre curaciones, sanaciones y medicamentos. Son sabias en el transmitir modos y acciones para que las mujeres mantengan la procreación, etc. Poseedoras del animismo de la Antigua África negra, legitiman las prácticas mágicas, tabúes alimen-

tarios, transmiten pensamientos y doctrinas sufíes, vehiculizando estos conocimientos (Caro Baroja, 1990).

Aunque sea un pueblo de refugiados en el desierto, su organización en forma de Estado (Tarkki, 1995), el sentimiento de pertenencia a su comunidad y la ayuda humanitaria, ha hecho posible que las condiciones de vida sean aceptables.

Los campamentos están organizados en cinco provincias o *wilayas*, que tienen los nombres de las ciudades que tuvieron que abandonar en 1975: *El Aaiún*, la capital del Sáhara Occidental, *Smara*, la ciudad sagrada, *Dajla*, la ciudad portuaria más importante, *Auserd*, una pequeña ciudad del interior y *Busdur*, antiguo 27 de febrero. Todos los campamentos distan entre 9 y 30 km de Tinduf, excepto *Dajla* que dista unos 200 km. Cada una de estas cinco *wilayas* está a su vez dividida en 6 o 7 pueblos o *dairas*, a su vez cada una de estas subdividida en *baladias*, que son los barrios o distritos. También existen otro núcleo de población más pequeño, *Rabouni* que es el centro de control administrativo y donde se localizan todos los ministerios de la República Árabe Saharaui Democrática (R.A.S.D). En la siguiente Figura 1 se recogen todos los nombres topográficos.

WILAYAS	EL AAIÚN	SMARA	DAJLA	AUSERD	BOUJDUR
	<i>Hagunía</i>	<i>Farsía</i>	<i>Bir Enzarán</i>	<i>Agüeininit</i>	<i>Boujdur</i>
	<i>Bu Craa</i>	<i>Mahbes</i>	<i>Ain Baida</i>	<i>Tichla</i>	
	<i>Guelta</i>	<i>Echedería</i>	<i>Gleibat Al Fula</i>	<i>La Güera</i>	
DAIRAS	<i>Dchera</i>	<i>Bir Lehlu</i>	<i>Um Draiga</i>	<i>Bir Ganduz</i>	
	<i>Amgala</i>	<i>Hauza</i>	<i>Argub</i>	<i>Miyek</i>	
	<i>Daora</i>	<i>Tifariti</i>	<i>Yreíña</i>	<i>Zug</i>	
		<i>Emheiriz</i>	<i>Tiniguit</i>		

**Figura 1. Wilayas y dairas en el desierto de Tinduf.**

El gobierno saharauí firmó en los años 70 acuerdos con países latinoamericanos, principalmente, Cuba y Panamá. A ellos fueron a estudiar miles de jóvenes de todos los niveles educativos, tanto de Primaria, Secundaria o ramas técnicas. Estos acuerdos aún siguen vigentes con Méjico, Cuba y Venezuela (Awah Bahia & Moya, 2010).

Actualmente en España existen familias de acogida que alojan a menores saharauis que cursan estudios de Secundaria en las provincias de Zaragoza, Granada, Mallorca, Almería o Madrid, donde se desarrollan

este tipo de programas de estudios. Además, hay otro grupo importante sin cuantificar, de menores saharauis que están con sus familias biológicas y estudian en centros españoles.

En los primeros años tras la huida a la Hamada, la R.A.S.D., no disponía de profesorado, por lo que gracias a los pocos maestros que había de los años de la colonización y de los estudiantes que habían estudiado en países extranjeros se pudieron comenzar las clases. Actualmente, casi en su totalidad son de origen saharauí. La mayoría son mujeres formadas en la *Escuela del 27 de febrero* y de edades comprendidas entre los 22 y los 45 años (Moreno Fernández, 2011). Casi todas ellas tienen un título universitario, aunque algunas no lo tienen de maestro. El Ministerio organiza encuentros anuales durante el verano y a lo largo del curso escolar, para discutir cuestiones metodológicas, curriculares y organizativas. Al final de curso se elaboran memorias informativas que se envían a la Dirección Central de Inspección y Metodología. Hay maestros generalistas y especialistas en áreas concretas como español o educación física. La coordinación es de cada centro por áreas y por nivel.

Para la escuela el Gobierno de la R.A.S.D., contempla el pago de un salario trimestral para cada maestro o maestra que ronda los 100 euros y para los directores o directoras, algo menos, ya que se considera que realizan un menor esfuerzo por no atender directamente al alumnado.

Durante estos últimos años varias instituciones y ONG españolas han realizado programas educativos en este territorio. Según refiere Jiménez Jiménez (2013), entre ellos cabe señalar a: la Excm. Diputación de Ciudad Real con un proyecto para impartir clases de español para adultos, al Excmo. Ayuntamiento de Elche con un proyecto sobre didáctica del castellano, a la coordinadora provincial de asociaciones de amistad con el pueblo saharauí de Cádiz con un programa de alfabetización para mujeres, y a las Facultades de Ciencias de la Educación de varias Universidades andaluzas que supervisan proyectos para que su alumnado realice en los campamentos prácticas de formación.

Desde el punto de vista alimenticio, los saharauis no son autosuficientes para producir los alimentos que consumen, lo que les hace depender de las ayudas internacionales fundamentalmente ACNUR, Programa Alimentario Mundial, Unión Europea y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que realizan campañas de recogida de alimentos no perecederos. Los repartos los realiza La Media Luna Roja, en cada *wilaya* en función del número de habitantes, luego a nivel de *daira* existe un

Comité de Suministros encargado de la adjudicación a cada familia en función del número de miembros.

Para finalizar el estudio del contexto sociohistórico, es necesario considerar lo que señala Deniz Ramirez (1991) sobre este pueblo:

Sociedad en transición, de una nación en construcción que ha sido históricamente colonizada y despojada del derecho de soberanía sobre su territorio, que pretende recuperar definitivamente esa soberanía y configurar una organización social que dé respuesta satisfactoria a sus aspiraciones de igualdad, justicia y solidaridad. (p.16).

## 2. Diseño y metodología

### 2.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer los recursos que utilizan los maestros saharauis en sus clases de español en los campamentos de refugiados. Se parte de las siguientes hipótesis: a) el español se enseña como segunda lengua en todas las escuelas de las *dairas*; b) la lengua española se usa dentro y fuera del aula; c) los centros educativos carecen de espacios y recursos adecuados para la enseñanza del español. Para su comprobación se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Certificar que en todas las escuelas de los campamentos se enseña español.
- Conocer los recursos materiales que utiliza el profesor de español como segunda lengua.
- Formular a partir de los datos obtenidos propuestas que favorezcan el enriquecimiento del currículo escolar de este alumnado en esta área lingüística concreta.

La investigación que se presenta es descriptiva al exponer los recursos concretos con los que se enseña español en el desierto de Tinduf.

### 2.2. Participantes

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (1997), el primer paso fue determinar nuestra unidad de análisis, en

función de las hipótesis y los objetivos que se habían planteado. En el presente estudio participaron 111 profesores de español en los campamentos de refugiados Saharauis en Tinduf, con edades comprendidas entre los 19 y los 52 años de edad ( $M=36.25$ ,  $SD=7.18$ ), pertenecientes a todos los centros educativos. El 54.1% fueron varones ( $n = 60$ ) y el 36.8% mujeres ( $n = 35$ ; con  $n = 16$  valores perdidos).

### 2.3. Instrumentos de medida

Para estudiar los recursos que tienen a su alcance los docentes que enseñan español en los campamentos de refugiados en el desierto de Tinduf, se ha elaborado un cuestionario, teniendo como marco teórico las siguientes fuentes:

- Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (Newby et al., 2007). Este documento de autoevaluación está diseñado para que los futuros profesores de idiomas reflexionen sobre su competencia didáctica. Está elaborado a partir 193 descriptores que los autores entienden deben conformar las competencias básicas de este profesorado. Los descriptores los agrupan en siete categorías: evaluación del aprendizaje, aprendizaje autónomo, dar clase, programación del curso, contexto, metodología y recursos. Fundamentalmente se ha tenido en consideración la última categoría.
- Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria (Ramos S., Ponce O., & M. Orozco, 2007). Documento que se organiza en seis apartados: planeamiento del trabajo docente, uso de los recursos para el desarrollo de las clases, estrategias y actividades para promover aprendizajes significativos, estrategias y acciones para la evaluación de los alumnos, usos de los resultados de la evaluación y clima del aula.

### 2.4. Procedimiento

En este estudio muestra y población coinciden. El total de población que enseña español en las cinco *wilayas* saharauis de Tinduf, respondió a un cuestionario anónimo que distribuyó, durante el primer trimestre del curso 2013/2014, un representante del Ministerio de Educación de la República Árabe Saharaui Democrática. Posteriormente se recibieron todos y se procedió a su tratamiento estadístico.

En la siguiente Figura 2 se recoge el nombre de todos los centros educativos con las *dairas* que atienden. Hasta ahora ninguna publicación los había recogido. Algunos tienen nombres propios en español, por estar hermanados con localidades españolas. Todos participan en este estudio, porque a todos se entregó el cuestionario y todos lo respondieron.

<b>Wilaya Aaiun</b>	<b>Dairas</b>
1-Colegio 8 de marzo.	<i>Amgala- Dchera</i>
2-Colegio de Cantabria	<i>Hagunia-Guelta</i>
3-Colegio de Córdoba	<i>Guelta</i>
4-Colegio de Logroño	<i>Bucra-a</i>
5-Colegio del Mártir <i>Mahyub Jadir</i>	<i>Amgala</i>
6-Colegio del Mártir <i>Hadiya Mahmud.</i>	<i>Dchera</i>
Centro de Secundaria del Mártir <i>Sgueller.</i>	<i>Dchera-Daora-Amgala-Hagunia</i>
Centro de Secundaria de <i>Umdreiga.</i>	<i>Bucra-a – Guelta - Hagunia</i>
<b>Wilaya Auserd</b>	<b>Dairas</b>
1-Colegio del Mártir <i>Mohamed Basiri.</i>	<i>Guera – Tichla</i>
2-Colegio del Mártir <i>Zrgu Mohamed.</i>	<i>Agueni</i>
3-Colegio del Mártir <i>Abeida Chej.</i> (Madrid)	<i>Bir Ganduz – Guera</i>
4-Colegio del Mártir <i>Walda Mohamed.</i>	<i>Miyek</i>
5-Colegio de Víctimas de Sowetto.	<i>Aguenit – Zug</i>
Centro de Secundaria del Mártir <i>Sein Aram.</i>	<i>Tichla – Aguenit – Zug</i>
Centro de Secundaria del Mártir <i>Suelim Ahmed Brahim.</i>	<i>Bir Ganduz –Miyek – Zug</i>
<b>Wilaya Smara</b>	<b>Daira</b>
1-Colegio del Mártir <i>Ali Bil-la.</i>	<i>Tifariti</i>
2-Colegio del Mártir <i>Nahnah.</i>	<i>Meheiris</i>
3-Colegio del Mártir <i>Mustafa Mohamed.</i>	<i>Farsia</i>
4-Colegio del Mártir <i>Brahim Mohamed.</i>	<i>Farsia – Edcheidiria</i>
5-Colegio del Mártir <i>Embarek Hbeila</i>	<i>Hauza - Edcheidiria</i>
6-Colegio del <i>Bol-la Ahmed Sein</i>	<i>Mahbes</i>
7-Colegio del Mártir <i>Malik Mohamed Lamin.</i> (Castilla la Mancha)	<i>Bir Lehlu</i>
Centro de Secundaria 17 de Junio.	<i>Meheiris – Tifariti - Hauza- Bir Lehlu</i>
Centro de Secundaria del Mártir <i>Abda Mohamed.</i>	<i>Edcheidiria - Mahbes -Farsia</i>

<b>Wilaya Dajla</b>	<b>Dairas</b>
1-Colegio del Mártir <i>Ali Omar Bleila</i> .	<i>Yraifia – Aargub</i>
2-Colegio del Mártir <i>Sidati Mami</i> .	<i>Tiniguit – Umdreiga</i>
3-Colegio del Mártir <i>Hamdi Elbah</i> .	<i>Nzaran</i>
4-Colegio del Mártir <i>Sidi Haidub</i> .	<i>Ain Lbaida - Glaibat LFula</i>
5-Centro de Secundaria del Mártir <i>Mohamed Mohadmed Abdalahi</i>	<i>Ain Lbaida - Glaibat LFula - Bir Azaran</i>
Centro de Secundaria 10 de Mayo	<i>Argub – Yraifia - Umdreiga</i>
<b>Wilaya Boujdur</b>	
1-Colegio del Mártir <i>Mahfud ali Beiba</i> .	
2-Colegio del Mártir <i>Lal Handala</i> .	
Centro de Secundaria Simón Bolívar.	
Centro de Secundaria 12 de Octubre.	

**Figura 2. Distribución de colegios en los campamentos de refugiados de Tinduf.**

## 2.5. Análisis de datos

Los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario fueron analizados estadísticamente con el programa estadístico SPSS 21.0. Se realizaron análisis descriptivos para las respuestas seleccionadas sobre necesidades del centro y alumnado.

En los campamentos de Tinduf podemos diferenciar dos grupos de *wilayas* en función de su situación geológica sobre acuífero o no. Las que se sitúan sobre acuífero son: *Aaiún*, *Boujdur* y *Dajla*. Las que no se sitúan: *Smara* y *Auser* (Docampo & Molinero, 2006) "container-title": "report on the humanitarian activity of the NGO" Ingeniería sin Fronteras\ and the University of Santiago de Compostela", "source": "Google Scholar", "URL": "http://ingenierosdeminas.org/documentos/61213-abastecimientos-campamentos.pdf", "author": [{"family": "Docampo", "given": "Eva"}, {"family": "Molinero", "given": "Jorge"}], "issued": {"date-parts": [{"2006"}]}, "accessed": {"date-parts": [{"2014", 4, 17}]}}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json" .

Para analizar la relación existente entre las preguntas del cuestionario y los grupos de *wilayas* (sobre acuíferos o no), se realizaron tablas de contingencia y se utilizó el estadístico Chi-cuadrado como prueba de independencia. Se utilizó un nivel de significación del 5%.

### 3. Resultados

De los 111 cuestionarios valorados, 104 indicaron la *daira* (Tabla 1) y 106 la *wilaya* a la que pertenecen (Tabla 2). Las *wilayas* que se sitúan sobre acuíferos (*Boujdur*, *El Aaiún* y *Dajla*) representaron el 49.1% de los casos (N=52), mientras que las *wilayas* que no se sitúan sobre acuíferos (*Auserd* y *Smara*) formaron el 50.9% de los casos restantes (N=54).

**Tabla 1. ¿Cuál es el nombre de su *daira*?**

Daira	Frecuencia	Porcentaje
Emheiriz	5	4,5
Tifariti	3	2,7
Hauza	4	3,6
Bir Lehlu	2	1,8
Echedería	3	2,7
Mahbes	6	5,4
Farsía	6	5,4
Yreifía	1	0,9
Argub	2	1,8
Um Draiga	1	0,9
Gleibat Al Fula	1	0,9
Ain Baida	1	0,9
Bir Enzarán	2	1,8
Zug	5	4,5
Miyek	1	0,9
Bir Ganduz	2	1,8
La Güera	7	6,3
Tichla	4	3,6
Agüeinit	5	4,5
Daora	8	7,2
Amgala	5	4,5
Dchera	3	2,7
Guelta	8	7,2
Bu Craa	5	4,5
Hagunía	4	3,6
Boujdur	10	9,0
Perdidos	7	6,3

**Tabla 2. Frecuencia absoluta (N) y relativa (%) de los cuestionarios valorados de cada wilaya dentro de las categorías de clasificación (sobre acuíferos o no).**

		N	%
Wilaya	Sobre acuíferos	<i>Dajla</i>	8 15,4%
		<i>El Aaiún</i>	34 65,4%
		<i>Boujdur</i>	10 19,2%
	No sobre acuíferos	<i>Smara</i>	30 55,6%
		<i>Auserd</i>	24 44,4%

En la Tabla 3 se indican las necesidades de las *wilayas*. Observamos que la mayoría de los centros no contaron con: un *aula concreta para enseñar español* (85.5%), *diccionarios de español para los alumnos* (72.1%), *recursos TIC* (95.5%), ni *materiales en español producidos por el alumnado* (86.2%). Respecto a la existencia de una *biblioteca con libros en español*, esta necesidad fue menos acusada, donde el 44% de los centros afirmó no contar con tal biblioteca. Los maestros de español afirmaron en su mayoría que *rara vez* encuentran artículos y publicaciones sobre la enseñanza del español (72.5%), que principalmente seleccionaron los libros de texto al *inicio del curso* (64.2%) y que realizaron consultas didácticas o metodológicas *cada vez que lo necesitaron* (34.6%) o *siempre que pueden* (28.8%).

**Tabla 3. Necesidades de las wilayas.**

		N	%
¿Hay un aula concreta en el centro para enseñar español?	No	94	85,5%
	Si	16	14,5%
¿En el centro hay una biblioteca con libros en español?	No	48	44,0%
	Si	61	56,0%
¿En el centro hay diccionarios de español para los alumnos?	No	80	72,1%
	Si	31	27,9%
¿En su clase hay recursos TIC?	No	105	95,5%
	Si	5	4,5%
¿El alumnado produce materiales en español para ellos y para otros estudiantes?	No	94	86,2%
	Si	15	13,8%

		N	%
¿Con qué frecuencia encuentra artículos y publicaciones sobre la enseñanza del español?	Dos tres días	6	5,9%
	Semana	6	5,9%
	Quince días	0	0,0%
	Mes	3	2,9%
	Rara vez	74	72,5%
	Nunca	10	9,8%
	Otros	3	2,9%
	Inicio de curso	68	64,2%
Con los recursos que tiene, selecciona libros de texto apropiados para el alumnado al:	Trimestre	13	12,3%
	Mes	9	8,5%
	Rara vez	10	9,4%
	Nunca	4	3,8%
	Otros	2	1,9%
Con los recursos que tiene, realiza consultas didácticas o metodológicas relacionadas con un determinado grupo de estudiantes:	Cada vez que lo necesita	36	34,6%
	Siempre que puede	30	28,8%
	Con frecuencia	11	10,6%
	Rara Vez	21	20,2%
	Nunca	6	5,8%
	Otros	0	0,0%

No se detectaron relaciones significativas entre estas preguntas y la clasificación de las *wilayas* (Tablas 4 y 5), es decir, ambos tipos de *wilayas* presentaron necesidades similares.

**Tabla 4. Necesidades materiales en los grupos de wilayas. Se indica el estadístico Chi-cuadrado (con 1 grado de libertad), la frecuencia absoluta (N) y relativa (%) de cada pregunta.**

		Wilaya			
		Sobre acuíferos		No sobre acuíferos	
		N	%	N	%
¿Hay un aula concreta en el centro para enseñar español?	No	44	86,3%	46	85,2%
	Si	7	13,7%	8	14,8%
¿En el centro hay una biblioteca con libros en español?	No	20	39,2%	24	45,3%
	Si	31	60,8%	29	54,7%
¿En el centro hay diccionarios de español para los alumnos?	No	37	71,2%	39	72,2%
	Si	15	28,8%	15	27,8%
¿En su clase hay recursos TIC?	No	51	98,1%	49	92,5%
	Si	1	1,9%	4	7,5%
¿El alumnado produce materiales en español para ellos y para otros estudiantes?	No	45	86,5%	45	86,5%
	Si	7	13,5%	7	13,5%
¿Con qué frecuencia encuentra artículos y publicaciones sobre la enseñanza del español?	Dos tres días	3	6,2%	2	4,1%
	Semana	1	2,1%	5	10,2%
	Quince días	0	0,0%	0	0,0%
	Mes	2	4,2%	1	2,0%
	Rara vez	36	75,0%	34	69,4%
	Nunca	4	8,3%	6	12,2%
	Otros	2	4,2%	1	2,0%
Con los recursos que tiene, selecciona libros de texto apropiados para el alumnado al:	Inicio de curso	30	58,8%	34	66,7%
	Trimestre	9	17,6%	4	7,8%
	Mes	3	5,9%	6	11,8%
	Rara vez	6	11,8%	4	7,8%
	Nunca	1	2,0%	3	5,9%
	Otros	2	3,9%	0	0,0%
Con los recursos que tiene, realiza consultas didácticas o metodológicas relacionadas con un determinado grupo de estudiantes:	Cada vez que lo necesita	17	34,7%	18	36,0%
	Siempre que puede	14	28,6%	15	30,0%
	Con frecuencia	7	14,3%	4	8,0%
	Rara vez	8	16,3%	11	22,0%
	Nunca	3	6,1%	2	4,0%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%

**Tabla 5. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson. Necesidades materiales en los grupos de wilayas.**

		Wilaya
¿Hay un aula concreta en el centro para enseñar español?	Chi cuadrado	,025
	gl	1
	Sig.	,873
¿En el centro hay una biblioteca con libros en español?	Chi cuadrado	,392
	gl	1
	Sig.	,531
¿En el centro hay diccionarios de español para los alumnos?	Chi cuadrado	,015
	gl	1
	Sig.	,903
¿En su clase hay recursos TIC?	Chi cuadrado	1,831
	gl	1
	Sig.	,176 <sup>a</sup>
¿El alumnado produce materiales en español para ellos y para otros estudiantes?	Chi cuadrado	,000
	gl	1
	Sig.	1,000
¿Con qué frecuencia encuentra artículos y publicaciones sobre la enseñanza del español?	Chi cuadrado	3,981
	gl	5
	Sig.	,552 <sup>a</sup>
Con los recursos que tiene, selecciona libros de texto apropiados para el alumnado al:	Chi cuadrado	6,573
	gl	5
	Sig.	,254 <sup>a,b</sup>
Con los recursos que tiene, realiza consultas didácticas o metodológicas relacionadas con un determinado grupo de estudiantes:	Chi cuadrado	1,545
	gl	4
	Sig.	,819 <sup>a</sup>

Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada tabla más al interior.

a. Más del 20% de las casillas de esta tabla esperaban frecuencias de casilla inferiores a 5. Puede que los resultados de chi-cuadrado no sean válidos.

b. Las frecuencias esperadas de casilla mínimas en esta tabla son inferiores a uno. Puede que los resultados de chi-cuadrado no sean válidos.

La existencia de *diccionarios de español* para los alumnos fue independiente de la presencia de *un aula concreta para enseñar español* en el centro ( $X^2(1)=2.563$ ,  $p=0.109$ ; Tabla 6). Por su parte, la existencia de una *biblioteca con libros en español* se relacionó de manera débil pero significativa con la presencia de un *aula concreta para enseñar español* en el centro ( $X^2(1)=7.352$ ,  $p=0.007$ ,  $V=0.261$ ; Tabla 6). En particular, la prueba de comparación de proporciones de columnas indicó que la

mayoría de los centros que no presentaron una biblioteca con libros en español tampoco presentaron un aula concreta para enseñar español; y sin embargo, en los centros que sí presentaron una biblioteca con libros en español la mayoría también contaron con un aula específica para enseñar español ( $p < 0.05$ ).

**Tabla 6. Relación entre la existencia de un aula concreta para enseñar español y la existencia de diccionarios de español o una biblioteca con libros en español en el centro.**

	¿Hay un aula concreta en el centro para enseñar español?				
	No		Sí		
	N	%	N	%	
¿En el centro hay diccionarios de español para los alumnos?	No	71	75,5%	9	56,2%
	Si	23	24,5%	7	43,8%
¿En el centro hay una biblioteca con libros en español?	No	45	48,9%	2	12,5%
	Si	47	51,1%	14	87,5%

En la tabla 7 se indican las necesidades según los grupos de *wilayas* para las respuestas abiertas (ver Tabla 8). Las principales necesidades del alumno fueron los *materiales didácticos* (36.7%), *cuadernos, folios y cartulinas* (8.2%), *medios audio-visuales* (8.2%) y *libros* (8.2%); y respecto a las necesidades no materiales cabe destacar la *falta de interés* del alumnado (34.0%).

**Tabla 7. Necesidades según los grupos de wilayas.**

		<i>Wilaya</i>			
		Sobre acuíferos		No sobre acuíferos	
		N	%	N	%
Necesidades materiales para el alumno	Pizarras y tizas	5	5,4%	7	7,1%
	Cuadernos, folios y cartulinas	7	7,5%	9	9,1%
	Cuadernos del alumno	6	6,5%	7	7,1%
	Libros del alumno de la rayuela	0	0,0%	3	3,0%
	Diccionarios	3	3,2%	6	6,1%
	Cartillas de Leo Leo	1	1,1%	3	3,0%
	Medios audio-visuales	9	9,7%	7	7,1%
	Materiales didácticos	37	39,8%	33	33,3%
	Medios de enseñanza	4	4,3%	6	6,1%
Juegos lúdicos	4	4,3%	1	1,0%	

		<i>Wilaya</i>			
		Sobre acuíferos		No sobre acuíferos	
		N	%	N	%
	Libros de historia sobre el Sáhara	0	0,0%	1	1,0%
	Materiales pedagógicos	3	3,2%	6	6,1%
	Materiales léxicos	1	1,1%	0	0,0%
	Libros	8	8,6%	7	7,1%
	Ordenador	5	5,4%	2	2,0%
	Registros de notas	0	0,0%	1	1,0%
	Necesidades de personal Mayor personal	1	100,0%	2	100,0%
Necesidades formativas	Clases de reciclaje	0	0,0%	0	0,0%
	Formación docente	2	25,0%	4	33,3%
	Programaciones	2	25,0%	3	25,0%
	Guías didácticas	3	37,5%	3	25,0%
	Estimular al personal docente para que su trabajo tenga resultados	1	12,5%	2	16,7%
Necesidades del alumno	Falta de interés	11	36,7%	6	31,6%
	Dificultad en la comprensión de textos	5	16,7%	5	26,3%
	Falta de motivación	6	20,0%	4	21,1%
	Bajo nivel en lectura	1	3,3%	0	0,0%
	Falta de conciencia	0	0,0%	1	5,3%
	Más lectura y dictados	2	6,7%	1	5,3%
	Bajo nivel	1	3,3%	0	0,0%
	Mejorar la comunicación	1	3,3%	0	0,0%
	Niveles muy dispares	1	3,3%	0	0,0%
	Estudiar más dentro y fuera de clase	1	3,3%	0	0,0%
	Mejorar la caligrafía	1	3,3%	0	0,0%
	Necesidades cognitivas	0	0,0%	1	5,3%
	Necesidades afectivas	0	0,0%	1	5,3%
Necesidades materiales del aula	Tejado oxidado	1	6,2%	0	0,0%
	Paredes deterioradas	1	6,2%	1	7,7%
	Piso de tierra	1	6,2%	0	0,0%
	Mala de iluminación	2	12,5%	2	15,4%
	Puertas y ventanas deterioradas	1	6,2%	0	0,0%
	Sillas y mesas	3	18,8%	4	30,8%
	Biblioteca	4	25,0%	0	0,0%
	Aulas	3	18,8%	3	23,1%

		<i>Wilaya</i>			
		Sobre acuíferos		No sobre acuíferos	
		N	%	N	%
Necesidades organizativas	Ventilación en horario de verano	0	0,0%	3	23,1%
	Afianzar la relación familia y escuela	2	33,3%	1	50,0%
	Poner la docencia en el primer plano	1	16,7%	0	0,0%
	Alimentar la relación maestro y alumno	1	16,7%	0	0,0%
	Crear un perfil de maestro	1	16,7%	0	0,0%
	Disminuir la matrícula en el grupo	1	16,7%	1	50,0%
Necesidades políticas	Independencia	0	0,0%	1	50,0%
	Estabilidad, paz y libertad	0	0,0%	1	50,0%

**Tabla 8. Necesidades materiales, de personal, formativas, para el aula, organizativas.**

		N	%
Necesidades materiales para el alumno	Pizarras y tizas	12	6,1%
	Cuadernos, folios y cartulinas	16	8,2%
	Cuadernos del alumno	13	6,6%
	Libros del alumno de la rayuela	3	1,5%
	Diccionarios	9	4,6%
	Cartillas de Leo Leo	4	2,0%
	Medios audio-visuales	16	8,2%
	Materiales didácticos	72	36,7%
	Medios de enseñanza	11	5,6%
	Juegos lúdicos	5	2,6%
	Libros de historia sobre el Sáhara	1	0,5%
	Materiales pedagógicos	9	4,6%
	Materiales léxicos	1	0,5%
	Libros	16	8,2%
Necesidades de personal	Ordenador	7	3,6%
	Registros de notas	1	0,5%
	Mayor personal	3	100,0%

		N	%
Necesidades formativas	Clases de reciclaje	0	0,0%
	Formación docente	6	30,0%
	Programaciones	5	25,0%
	Guías didácticas	6	30,0%
	Estimular al personal docente para que su trabajo tenga resultados	3	15,0%
Necesidades del alumno	Falta de interés	17	34,0%
	Dificultad en la comprensión de textos	10	20,0%
	Falta de motivación	11	22,0%
	Bajo nivel en lectura	1	2,0%
	Falta de conciencia	1	2,0%
	Más lectura y dictados	3	6,0%
	Bajo nivel	1	2,0%
	Mejorar la comunicación	1	2,0%
	Niveles muy dispares	1	2,0%
	Estudiar más dentro y fuera de clase	1	2,0%
	Mejorar la caligrafía	1	2,0%
	Necesidades cognitivas	1	2,0%
	Necesidades afectivas	1	2,0%
Necesidades materiales del aula	Tejado oxidado	1	3,3%
	Paredes deterioradas	2	6,7%
	Piso de tierra	1	3,3%
	Mala de iluminación	4	13,3%
	Puertas y ventanas deterioradas	1	3,3%
	Sillas y mesas	7	23,3%
	Biblioteca	4	13,3%
	Aulas	7	23,3%
	Ventilación en horario de verano	3	10,0%
	Necesidades organizativas	Afianzar la relación familia y escuela	3
Poner la docencia en el primer plano		1	12,5%
Alimentar la relación maestro y alumno		1	12,5%
Crear un perfil de maestro		1	12,5%
Disminuir la matrícula en el grupo		2	25,0%
Necesidades políticas	Independencia	1	50,0%
	Estabilidad, paz y libertad	1	50,0%

Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre estas preguntas y la clasificación de las *wilayas* (Tabla 9).

**Tabla 9. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson. Necesidades materiales, de personal, formativas, para el aula, organizativas y políticas.**

		<i>Wilaya</i>
Necesidades materiales para el alumno	Chi cuadrado	15,110
	gl	16
	Sig.	,517 <sup>a,b</sup>
Necesidades de personal	Chi cuadrado	.
	gl	.
	Sig.	.
Necesidades formativas	Chi cuadrado	,798
	gl	4
	Sig.	,939 <sup>a</sup>
Necesidades del alumno	Chi cuadrado	9,970
	gl	13
	Sig.	,696 <sup>a,b</sup>
Necesidades materiales del aula	Chi cuadrado	12,325
	gl	9
	Sig.	,196 <sup>a,b</sup>
Necesidades organizativas	Chi cuadrado	2,778
	gl	5
	Sig.	,734 <sup>a,b</sup>
Necesidades políticas	Chi cuadrado	.
	gl	.
	Sig.	.

Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada tabla más al interior.

a. Más del 20% de las casillas de esta tabla esperaban frecuencias de casilla inferiores a 5. Puede que los resultados de chi-cuadrado no sean válidos.

b. Las frecuencias esperadas de casilla mínimas en esta tabla son inferiores a uno. Puede que los resultados de chi-cuadrado no sean válidos.

### 3. Discusión y conclusión

En la investigación que se presenta en este artículo se ha utilizado una metodología descriptiva. El propósito general era conocer los recursos materiales que utiliza el profesorado que enseña español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf.

En este punto se van a volver a revisar los objetivos planteados para constatar su grado de cumplimiento. Este estará en función del estudio que se presenta, los datos obtenidos, los análisis realizados y las conclusiones que se extraigan para confirmar las hipótesis que generaron esta investigación.

El primer objetivo *era certificar que en todas las escuelas de los campamentos se enseña español*. Puede afirmarse que efectivamente es así. En la Tabla 1 queda constatado. Tenemos cuestionarios valorados de todas las *dairas*.

En el año 2009 se celebró un Congreso Internacional organizado por el Ministerio de Cooperación de la República Árabe Saharaui Democrática y la Universidad Autónoma de Madrid. Se reunieron en la ciudad de Tifariti en el Sahara Occidental, profesorado de varias universidades españolas, argelinas, cubanas y británicas. Entre los acuerdos que adoptaron figuran el de ayudar al pueblo saharauí a constituir la Academia Saharaui de la Lengua Española, para mantener, conservar y preservar el español que se habla y escribe en Tinduf (“Manifiesto de Tifariti,” 2009). Esta investigación justifica la creación de esta Academia de la Lengua Española, al demostrar la enseñanza generalizada del español en las escuelas de los campamentos saharauis y la preocupación del gobierno de la República Árabe Saharaui Democrática por integrarlo en el curriculum escolar.

En todas las escuelas el pueblo saharauí aprende nuestro idioma, porque es su segunda lengua, la de supervivencia que les permite comunicarse con los cooperantes españoles que les visitan y porque les dota de identidad frente al francés, que fue la lengua que los invadió y los expulsó a la Hamada en 1975 (Jiménez Jiménez, 2013). Por estas razones se confirman las dos primeras hipótesis: *el español se enseña como segunda lengua en todas las escuelas de las dairas y la lengua española se usa dentro y fuera del aula*.

El espectro del segundo objetivo era más amplio y se formulaba en los términos de *conocer los recursos materiales que utiliza el profesor de español como segunda lengua*.

Tras el diseño de la investigación y el análisis de las respuestas, se constata la generalizada escasez de recursos materiales que permitan al alumnado saharauí el conocimiento de nuestra lengua. En la Hamada de Tinduf faltan espacios, diccionarios de español, medios TIC y en general todo tipo de recursos. El profesorado de español rara vez encuentra bibliografía para consultar (Tabla 3). La situación no difiere de unas *wilayas* a otras. El análisis realizado en función de su asentamiento en acuífero o no, constata cómo el emplazamiento no influye en que unas escuelas tengan más recursos que otras (Tabla 4). Queda demostrado que la mayoría de los centros no tiene libros de español ni aula concreta para enseñarlo (Tabla 6).

Las necesidades según los grupos de *wilayas* se recogen en la Tabla 7 y en la Tabla 8 las de forma general. Como queda demostrado en la Tabla 9 no se encontraron relaciones significativas entre estas preguntas y la ubicación de la *wilaya*.

En la Tabla 8 se indican junto a las carencias generalizadas de materiales para el alumno sus limitaciones personales: falta de interés, motivación, dificultades de comprensión, bajo nivel de competencia académica, etc. Además la Tabla 8 recoge otras necesidades de su sistema educativo como: las políticas relacionadas la necesidad de independencia, paz y libertad, las organizativas como valorar la labor del docente, disminuir la ratio o estrechar la relación entre escuela y familia, las del centro educativo relacionadas todas con su ampliación o conservación, y las de los docentes referidas a su formación y reciclaje.

La tercera hipótesis que se sostenía al inicio de esta investigación se confirma: *los centros educativos carecen de espacios y recursos adecuados para la enseñanza del español*. Con ella, el objetivo de conocer los recursos materiales, queda ampliamente conseguido.

Como señala Awah (2009), una de las graves dificultades que afectan a la calidad de la enseñanza en los campamentos es la carencia de medios y de infraestructuras. La reflexión nos encamina al tercer objetivo que perseguía esta investigación, *formular a partir de los datos obtenidos propuestas de mejora de esta situación*. En este sentido se hace necesaria la creación de nuevos proyectos que reviertan esta penuria y urge que las asociaciones amigas de este pueblo, que el Instituto Cervantes y que el Gobierno Español tomen conciencia del asilamiento que sufren los saharauis y tomen medidas que compensen estas necesidades educativas.

Los fondos bibliográficos en lengua española en todos los centros

educativos de los campamentos deben aumentar. Para ello se pueden tener en cuenta los proyectos que las asociaciones vienen realizando como “Vacaciones en Paz” o “Caravana por la Paz” para enviar libros. En “Vacaciones en Paz”, (proyecto de estancia temporal de menores saharauis durante el verano en hogares españoles) serían los menores quienes llevarían libros formando parte de su equipaje y en “Caravana por la Paz”, (envío de camiones cargados de alimentos no perecederos a los campamentos) incluyéndolos junto a los alimentos en los camiones.

Los saharauis necesitan que el Instituto Cervantes esté presente allí de forma permanente, que encauce sus necesidades, que organice cursos, que los forme como profesores de español, que les enseñe metodología, que difunda la cultura en el desierto, que les lleve materiales y que los trate como al resto de lugares de los cinco continentes donde está presente el español.

Nuestros gobiernos deben aumentar la dotación económica para proyectos de cooperación internacional en este territorio. Sería deseable mayor implicación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

El fin último de este estudio es provocar la reflexión de la comunidad internacional sobre las condiciones educativas de quienes fueron la 53<sup>a</sup> provincia española hasta 1975, porque hablar de escuelas y maestros saharauis es hablar de la difusión del español en el mundo sin recursos y con esfuerzo.

Así lo narra Alcobendas (2004):

En el plano humano, el contacto con los españoles es importante y de hecho su cultura tiene influencias sobre nosotros. Aunque en el pasado colonial cada uno estuvo en el lugar que le correspondía, antiguos militares españoles que vienen a visitarnos guardan un buen recuerdo de cuando convivieron con nosotros, algunos incluso, ya jubilados del ejército, colaboran desde España en las Asociaciones de Amigos del Pueblo Saharaui. Gracias a esas gentes anónimas. Hoy existe un verdadero hermanamiento entre las familias saharauis y las españolas (...). (p. 133).

## Referencias bibliográficas

- Alcobendas, M. (2004). *Los saharauis*. Málaga: Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Asamblea General. ONU. (1960, diciembre). Resolución 1514 (XX). Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales.
- Asamblea General. ONU. (1973, diciembre). Resolución 3162 (XXVIII). Cuestión del Sahara Español.
- Awah, B. M., & Moya, C. (2009). *El porvenir del español en el Sahara Occidental*. Madrid: Bubok.
- Briones, F., Mohamed Alí, M. L., & Salek, M. (1977). *Luali: "Ahora o nunca, la libertad."* Murcia: Universidad de Murcia.
- Candela Romero, P. (2006). El español en los campamentos de refugiados saharauis (Tinduf, Argelia). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 48-52.
- Caro Baroja, J. (1954). *Una visión etnográfica del Sáhara español*. Madrid: CSIC e Instituto de Estudios Africanos.
- Caro Baroja, J. (1990). *Estudios Saharianos*. Madrid: JÚCAR.
- Criado, R. (1977). *Sahara. Pasión y muerte de un sueño colonial*. París: RUEDO IBÉRICO.
- Deniz Ramírez, F. A. (1991). *R.A.S.D. Educación y proceso de liberación nacional*. Las Palmas de Gran Canaria: Federación Canaria de Ayuntamientos y Cabildos hermanados con el Pueblo Saharaui.
- Diego Aguirre, J. R. (1991). La verdad sobre la entrega del Sahara. *Historia 16*, 177, 16-28.
- Docampo, E., & Molinero, J. (2006). Los abastecimientos en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia). Un caso de explotación de acuíferos en una situación de sequía extrema. *Report on the Humanitarian Activity of the NGO "Ingeniería Sin Fronteras" and the University of Santiago de Compostela*. Retrieved from <http://ingenierosdeminas.org/documentos/61213-abastecimientos-campamentos.pdf>
- Fiddian-Qasimiyeh, E. (2011). *El prolongado desplazamiento saharauí: retos y oportunidades más allá de los campamentos*. Refugee Studies Centre, University of Oxford.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL.
- Jiménez Jiménez, A. (2013). El español para la paz y el desarrollo en el desierto de Tinduf. In *II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado* (Ediciones de la Universidad de Murcia.). Editum. Retrieved from <http://congresos.um.es/cifop/cifop2013>
- Maestre Alfonso, J. (1976). EL Sahara, última frustración colonial. *Historia 16*, 1, 22-31.
- Mahmud Awah, B. (2012). *El sueño de volver*. Madrid: CantArabia.
- Manifiesto de Tifariti. (2009). *Gloobal hoy*, 17. Retrieved from [http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=6658&opcion=documento#fic\\_ha\\_gloobal](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=6658&opcion=documento#fic_ha_gloobal)
- Moreno Fernández, E. (2011). La educación infantil y primaria saharauí: Conexiones con el sistema español. *Eduinnova*. Retrieved from <http://www.eduinnova.es/monografias2011/feb2011/saharauí.pdf>

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Retrieved April 4, 2014, from <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>
- Ramos S., G., Ponce O., B., & M. Orozco, A. (2007). Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria. Retrieved April 4, 2014, from [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/autoevaluacion\\_practica\\_docente\\_para\\_prof\\_B%C3%A1sica%20Mx.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/autoevaluacion_practica_docente_para_prof_B%C3%A1sica%20Mx.pdf)
- Ruiz Miguel, C. (2006, abril). Los acuerdos de Madrid, inmorales, ilegales y políticamente suicidas. *La Ilustración Liberal*, (Nº 26). Retrieved from <http://www.ilustracion-liberal.com/26/los-acuerdos-de-madrid-inmorales-ilegales-y-politicamente-suicidas-carlos-ruiz-miguel.html>
- Tarkki, P. (1995). *El español en los campamentos de refugiados de la República Árabe Saharaui Democrática* (Vol. 10). Centro Iberoamericano de la Universidad de Helsinki.
- Uld Ismail Uld Es-Sweyih, M.-F. (2008). El primer Estado del Sahara Occidental. (Nathanaël Raballand y Carmen Astiaso, trad.). Retrieved July 16, 2013, from <http://www.arso.org/rep.saharai.htm>
- Velloso de Santisteban, A. (1993). *La educación en el Sahara Occidental*. Madrid: UNED.
- Vilar, J. B. (1977). *El Sahara Español. Historia de una aventura colonial*. Madrid: SEDMAY EDICIONES.