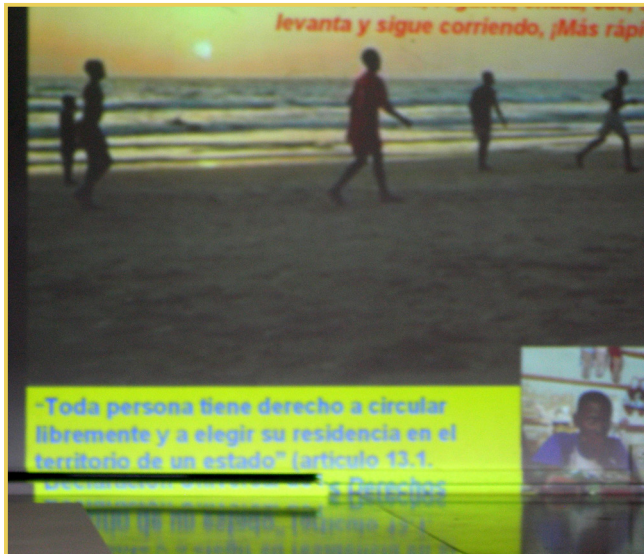


INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y ACOGIDA A PERSONAS REFUGIADAS

Unidad 1 | Aspectos Teóricos

El español como L2: El contexto de enseñanza-aprendizaje



Diapositiva de una presentación realizada por estudiantes del Centro de Educación de Personas Adultas de Entrevías sobre derechos humanos (2010)



Frente al Mediterráneo
Autora: I. Gª Parejo (Almería 2013)

1. Quiénes son las personas inmigrantes y refugiadas

Si bien el fenómeno de la migración se constata, fundamentalmente, desde la segunda mitad del siglo XX en ciertos países europeos, se remonta en España a un periodo relativamente reciente, la década de los 80. Como ya se recogía en un informe elaborado por Lora-Tamayo (2001), entre 1980 y 1999 se pasa de 183.422 residentes extranjeros a 801.329. De ellos, el mayor número correspondía a la horquilla que iba desde los 30 hasta los 44 años (un 17,2% de hombres y un 21,5% de mujeres) y se asentaban, mayoritariamente en las comunidades de Madrid y Cataluña.

Para tener datos actualizados, puedes consultar la página web oficial del Instituto Nacional de Estadística (INE) <http://www.ine.es/>. Allí, a través del link 'demografía y población' puedes revisar los últimos datos oficiales que existen en España en relación a población extranjera, distribución por regiones y perfiles por edad, género y países de procedencia.

Igualmente, puedes revisar los informes anuales de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) <https://www.cear.es>, quien recuerda cada año la situación de los refugiados en España y Europa y en el mundo: en 2016, casi setenta millones de

personas habían tenido que abandonar sus hogares a consecuencia de las guerras, la violencia y la persecución; después de seis años de conflicto en Siria, más de once millones y medio de ciudadanos y ciudadanas de este país (casi dos tercios de su población) han dejado atrás sus casas. De ellas, cinco millones son personas refugiadas que viven hoy repartidas por más de cien países. En 2017 terminaba el plazo para dar forma al acuerdo que permitiría reubicar a un total de 160.000 solicitantes de asilo procedentes de Italia y Grecia. En 2016, 15.755 personas solicitaron asilo en España, la cifra más alta registrada desde la aprobación de la primera Ley de Asilo, en 1984, según CEAR. Venezuela, seguida de Siria y Ucrania, fueron los países de origen con más solicitudes.

Puedes consultar todo el informe de 2017 en:

<https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe-Anual-CEAR-2017.pdf>

Antes de continuar te proponemos como actividad revisar este documento del INE (2015): *Notas de Prensa*, con los datos de población relativos al año 2015 (<http://www.ine.es/prensa/np948.pdf>), y completar la tabla de la **Actividad 1** que aparece en el apartado de ejercicios de esta unidad.

1.1. El perfil humano

El perfil de las personas que emigran por razones políticas o económicas es muy heterogéneo. Los primeros informes hablaban de más de 32 colectivos extranjeros diferentes, por ejemplo, en Madrid (cf. Lora-Tamayo, 2001). Sin embargo, todos comparten el hecho de que, en algún momento, su vida ha estado condicionada por el único deseo de cubrir necesidades básicas en un entorno conflictivo, provocado por motivos políticos o económicos.

En lo que se refiere a los refugiados, como señala la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR / UNHCR <http://acnur.es/>), la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados constituye la fundación de la protección internacional de los refugiados. Es esta Convención la que define quién es un refugiado y establece una serie de derechos de los refugiados además de las obligaciones de los Estados en materia de asilo:

Refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de su país; o que careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él”

Los refugiados tienen los mismos derechos que cualquier extranjero que reside de manera legal en el país de acogida (sanidad, educación, trabajo) y las mismas obligaciones que cualquier residente, ya que están sometidos a las leyes del país de acogida, que es quien decide, finalmente, sobre la solicitud de asilo.

Para consultar todo el documento original de la Agencia de la ONU para los refugiados puede visitarse el siguiente enlace:

<http://www.unhcr.org/afr/publications/brochures/3b779dfe2/protecting-refugees-questions-answers.html>

Cuando la persona inmigrante o refugiada llega a otra comunidad que forma parte de las sociedades occidentales, caracterizadas por su movimiento y ritmos de cambio acelerados, compartirá con otros adultos la necesidad de adaptarse a los cambios que se están produciendo al nivel demográfico, tecnológico, laboral y cultural. En este sentido, podría ser un adulto más que residiría en un país compartiendo los problemas e intereses de la comunidad local y colaborando en su sistema productivo. Sin embargo, como inmigrante, seguramente tendrá una residencia precaria, pertenecerá a un grupo minoritario que frecuentemente será percibido de forma negativa por los miembros del grupo mayoritario, no compartirá los mismos derechos políticos y, sobre todo, estará privado de sus medios de comunicación habituales (principalmente los lingüísticos), lo que hará que su participación dentro de la nueva sociedad se vea limitada.

Además, a todos esos cambios habría que añadir dos variables que los condicionan: **a)** sociedad rural vs. sociedad urbana y **b)** normas de comportamiento asociadas a la cultura. Por una parte, para muchos de estos adultos el movimiento migratorio supone, el paso de una sociedad mayoritariamente rural, aislada, a una sociedad globalizada, prioritariamente urbana. Por otra parte, su percepción del cambio puede resultar más traumática porque apunta hacia el cambio de sus formas de comportamiento social y cultural más arraigadas. Por ejemplo, Kamali (2000) describía algunos casos de conflicto cultural dentro de familias inmigrantes en Suecia por la forma de actuar de las instituciones, que tienen el poder de retirar la custodia de los hijos; o el poder de intervención de las mismas ante los deseos de libertad de las jóvenes mayores de 18 años, invadiendo así la autoridad paterna.

Antes de revisar la definición de 'inmigrante' que hizo Consejo de Europa 1986, te proponemos que intentes completar una tabla con las características que definen a la persona que emigra (**Actividad 2**).

1.2. Sus motivaciones para aprender lenguas

Aunque las instituciones nacionales e internacionales intentan dar respuesta a los movimientos migratorios a través de programas y políticas dirigidas a las personas que emigran, la participación de estos colectivos en esos programas no es algo que se produzca de manera masiva a su llegada al país de acogida.

Como muestran los estudios de carácter etnográfico, algunos miembros de familias de inmigrantes, sobre todo las mujeres, se ven obligados a vivir en el país de acogida sin aprender la lengua. Otros inmigrantes, sobre todo los varones africanos, llegan a conocer el español sin haber asistido a clases de una manera sistemática. Por otra parte, en la medida en que la prioridad del inmigrante es la de encontrar trabajo, o la del refugiado puede no ser asentarse en un determinado país, y la de la sociedad de acogida (una sociedad de bienestar) es cubrir las necesidades básicas de los individuos que componen la misma, la presencia de mediadores lingüísticos y culturales hace no imprescindible el conocimiento de la lengua, aunque, al mismo tiempo se

sienta por ambas partes que la lengua es un instrumento importante para la integración y la participación en la sociedad.

Podemos entender, pues, que el aprendizaje de la lengua por parte de las personas inmigrantes y refugiadas es algo complejo que se mueve entre el deseo y el rechazo, la necesidad y la imposición. En este sentido, su participación en cursos para aprender la lengua de acogida viene determinada por una serie de factores de carácter interno y externo.

Los factores *internos* nos remiten a *factores individuales y sociales* que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Algunos autores han dado mucha fuerza al papel que tienen los factores individuales tales como actitudes y motivaciones. Krashen (1981), por ejemplo, señala la variable afectiva (la falta de confianza, la ansiedad), como posible freno del proceso de aprendizaje, algo que podría afectar a las personas inmigrantes y refugiadas de manera especial. Gardner (1972, 1985), por su parte, construye una teoría de la motivación alrededor de tres componentes: (i) intensidad o esfuerzo, (ii) deseo por aprender y (iii) actitud hacia el aprendizaje. Para Gardner (1985), la motivación es “un motor” que proporciona el primer ímpetu para aprender una L2 y después da fuerza para mantener el aprendizaje. Las razones por las que el “motor” se pone en funcionamiento son múltiples y variadas, y de diversa naturaleza, lo que ha provocado que estas razones se clasifiquen en motivos de tipo instrumental o motivos de tipo integrador; pero según Gardner, estas razones no son los motivos en sí, ni pueden clasificarse según esta dicotomía, de ahí que algunos autores prefieran hablar de que los individuos pueden manifestar una ‘orientación instrumental’ y ‘orientación integradora’ hacia el aprendizaje. En este curso, nosotros utilizaremos indistintamente los términos ‘orientación’ y ‘motivación’ para referirnos a los diversos factores de naturaleza instrumental e integradora por los que los individuos deciden usar o aprender una lengua.

Otros autores, sin embargo, se han centrado en los condicionantes sociales, por ejemplo, Schumann (1976), quien señala que la distancia social entre grupos diferentes que entran en contacto (manifestada en forma de asimilación, aculturación, reclusión, cohesión, entre otras), es una variable a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de una L2.

Pero como señala Peirce (1995), resulta artificial separar ambos aspectos, el individual y el social. Su hipótesis es que los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas no han tenido en cuenta las relaciones de poder que se dan en el contexto social en el que se desenvuelven los aprendices, especialmente las personas inmigrantes, ya que estas relaciones de poder limitan las prácticas de la lengua fuera de la clase, donde el aprendiz pertenece a un grupo minoritario, generalmente percibido con connotaciones negativas, que es portador de sus propias prácticas sociales, lingüísticas y culturales.

En sus últimos trabajos, Gardner se orienta hacia lo social. Así, teniendo en cuenta que lo que determina una acción es la intención de la persona para realizar un determinado comportamiento (p.e. aprender lengua), se puede señalar que existen dos factores que condicionan la acción: (i) la actitud del sujeto hacia el comportamiento y (ii) la norma subjetiva, es decir, la visión que el sujeto tenga sobre la presión social que existe sobre la norma de comportamiento. Basado en la teoría de la motivación y en los motivos de naturaleza más integradora, Gardner (1997) propone un modelo so-

cioeducativo que tiene en cuenta, actualmente, muchas más variables del sujeto y del contexto sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje de la L2:

- o Antecedentes del sujeto (edad, género...)
- o Contextos de adquisición (formal, no formal)
- o Resultados de aprendizaje (lingüísticos y no lingüísticos)
- o Variables múltiples (inteligencia, aptitudes, actitudes, estrategias de aprendizaje, motivación, ansiedad).

Estudios como el de García Parejo (1997, 2001 y 2014) señalan, por ejemplo, la importancia de las variables edad y género como factores de participación en los cursos de español. Los problemas derivados del núcleo familiar, como es el cuidado de los hijos, condicionan la asistencia de la mujer menor de 35 años. Y los horarios laborales o la falta de trabajo condicionan la participación de hombres y de mujeres de esas edades. Así, se observa la presencia mayoritaria de hombres con menos tiempo de residencia en España en los cursos de español ofertados por entidades de carácter privado, pero más mujeres con más tiempo de residencia en España (aunque con escaso conocimiento de la lengua) en la oferta general de los Centros de Educación para Personas Adultas. Esto pudiera tener que ver tanto con el tipo de oferta del centro como con la idea que tienen las personas inmigrantes acerca de las instituciones y de su papel. La asociación puede ser vista como un lugar de encuentro para el hombre, mientras que el centro dependiente de la administración se asociaría al Estado y a cierto grado de control.

Sus expectativas de futuro también actúan como factor de participación. Así, entre las motivaciones que les llevan a estudiar español encontramos que el porcentaje más elevado corresponde al hecho de poder encontrar trabajo (41,62%) y el deseo de poder hablar español igual o mejor que un español (42,63%) (García Parejo, 1997), asociadas también a la necesidad de superar la prueba de lengua y cultura (CCSE) que actualmente se exige para obtener el certificado de nacionalidad (<https://exámenes.cervantes.es/es/ccse/que-es>), lo que se correspondería con las motivaciones de carácter instrumental e integrativo definidas por Gardner y Lambert (1972). Sin embargo, en el informe también se recoge que el 78,17% usa el español sólo en el centro de estudio y en el mercado, muy pocos contextos en los que poder desarrollar una competencia comunicativa en una lengua. Puede ocurrir que la presencia de varios hijos menores favorezca el uso del español en casa motivando la interacción en esa lengua de manera que el adulto sienta la necesidad de aprender la nueva lengua. O puede ocurrir que los hijos se conviertan en mediadores lingüísticos y culturales y el adulto opte por no aprender la lengua.

En este sentido, Peirce (1995) prefiere hablar de inversión, más que de motivación. Aprender la lengua del país de acogida es una inversión de la que espera recoger algún beneficio en proporción con el esfuerzo realizado. Y parte del esfuerzo consiste en reclamar el derecho a hablar y en organizar y reorganizar su propio ser: quién es y cómo se relaciona con su entorno. Las mujeres inmigrantes que sigue en su estudio, por ejemplo, unas veces sienten autoconfianza y otras no. Sienten que su inglés es suficiente para cubrir la comunicación con sus amigos, pero se sienten más frustradas en el trabajo o con ciertos profesionales (médicos, maestros). Algunas optan por callarse para que no se les note que son inmigrantes y otras desarrollan una identidad multicultural como ciudadanas del mundo y aceptan su variedad sin complejos y ejercen su

derecho a hablar y a ser escuchadas con su propia variedad de lengua inglesa aprendida, de manera que consiguen entender, mejor que sus maridos, cómo funciona la nueva sociedad en la que viven. Para otras mujeres, sin embargo, debido a las presiones de género, aprender la nueva lengua, e incluso llegar a estar alfabetizadas, es más un deseo que un derecho o una realidad.

La clase de lengua debería ayudar y proporcionar estrategias para alcanzar sus deseos.

Esto nos lleva a recuperar los factores externos que inciden en la participación o no de las personas inmigrantes en los cursos ofertados por las diferentes instituciones. Por factores externos entendemos aquellos que guardan una relación directa con la entidad que ofrece los cursos, por ejemplo, los recursos que maneja, la oferta formativa que incluye y la manera de difundirla. También incluiríamos entre estos factores las características del diseño y planificación de los cursos ofertados, por ejemplo, los de lengua. Pero además, el hecho de que la institución o entidad que los oferta sea pública o privada, gratuita o no, puede actuar como elemento motivador de la participación o de la no participación.

Si tenemos en cuenta las características de las personas inmigrantes, y las de cualquier adulto que decide seguir un curso de formación, debemos ser conscientes de que añade a sus muchas cargas la de un aprendizaje que no resulta gratificante en sí mismo. En este sentido, busca experiencias que sean útiles para manejar los cambios que se están produciendo en sus vidas. Estudios como el de García Parejo (1997 y 2001) y Ambadiang (2003), entre otros, señalan que recursos como el de orientación o asesoramiento jurídico y laboral son importantes a la hora de elegir un centro donde estudiar español, así como el hecho de que la oferta sea gratuita. Y experiencias como las de Reino Unido apuntan hacia la idea de que si queremos que exista participación de los inmigrantes adultos debemos disponer de recursos como servicios de guardería o personal bilingüe y aulas abiertas.

Como actividad de este apartado, te proponemos que completes el cuadro resumen sobre los factores que pueden motivar la participación o no participación de las personas inmigrantes en procesos de formación y aprendizaje de una lengua (**Actividad 3**). Puedes comparar tus respuestas en García Parejo (2004), página 5, cuadro 3: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm

1.3. Cómo construyen el conocimiento de la nueva lengua y de la nueva cultura asociada a esa lengua

Todos los estudios e instituciones recalcan de una u otra manera que el multilingüismo es la característica esencial de la sociedad actual desde el punto de vista sociolingüístico, y esta realidad es efecto de procesos muy variados producidos por el contacto entre diversos colectivos humanos. Podríamos esperar, entonces, que todos los colectivos, en estas sociedades multilingües, manifestásemos unas prácticas y comportamientos lingüísticos uniformes, sin embargo, las dinámicas sociolingüísticas observadas en las interacciones entre personas de diferentes comunidades nos indican que la comunicación intercultural es un fenómeno más complejo. Las diferencias que manifestamos al comunicarnos con el 'otro' se producen porque están estrechamente

ligadas a las representaciones que los hablantes tienen de las lenguas y del lenguaje en general, es decir, a su cultura lingüística. Tienen que ver con las relaciones que, desde la perspectiva de cada colectivo humano, contraen la lengua y la cultura que les ha servido de apoyo para aprender unas normas y comportamientos.

Las diferencias que se producen, desde el punto de vista tanto de la dinámica sociolingüística como de la cultura lingüística, tienen que ver con la existencia de dos tipos de contextos ecológicos de signo opuesto, situados a los extremos de un continuo, que Ambadiang, en diferentes trabajos, caracteriza como genuinamente monolingües y multilingües respectivamente.

Los contextos ecológicamente multilingües, típicos del África subsahariana por ejemplo, presentan un perfil característico: coexistencia de varias lenguas; enriquecimiento progresivo de los repertorios lingüísticos individuales; capacidad de elaboración de códigos originales de acuerdo con las circunstancias comunicativas más variados. En tales contextos, los posibles problemas comunicativos derivados del plurilingüismo se solucionan desde diferentes niveles: al nivel colectivo pasan por el mantenimiento de las lenguas habladas en cada lugar, lo que se ve compensado al nivel individual por la elaboración de nuevos códigos, efímeros en la inmensa mayoría de los casos, a partir de las lenguas que conforman el repertorio lingüístico de cada uno de los interlocutores. Así en estos contextos, se favorece el mantenimiento de las lenguas existentes y, sobre todo, desarrolla en el individuo el multilingüismo, entendido como la capacidad de adaptarse a circunstancias sociolingüísticas cambiantes, sacando provecho de las competencias lingüísticas más o menos parciales y más o menos convergentes de las personas implicadas en el intercambio comunicativo. Esta capacidad de comunicación lingüística intercultural no es específica de ningún colectivo humano en particular, sino que se ve favorecida por la inmersión (temprana en este caso) del individuo en un contexto plurilingüe (y multicultural), ya que como han señalado varios autores (Coste, Moore y Zarate 1998, entre otros), incluso el aprendizaje formal de varias lenguas puede contribuir a su desarrollo.

Una de las características más notables de esa capacidad es la versatilidad y plasticidad comunicativa de los hablantes. Les preocupa que el intercambio lingüístico se produzca de manera óptima, que no perfecta, ya que entienden que se comunican con individuos cuyos repertorios lingüísticos y culturales coinciden sólo parcialmente con los suyos. La primacía de la dimensión comunicativa e instrumental de la lengua da cuenta de esta disposición de los interlocutores a la cooperación, la reciprocidad en los intercambios, concebidos como encuentros intersubjetivos en los que incumbe a cada uno de los interlocutores hacer la "mitad del recorrido comunicativo" (expresión de Finlaysson y Slabbert 1997). Además, en términos generales, la mayoría de las lenguas implicadas en estos contextos no han sido el objeto de ningún proceso específico de planificación lingüística, tales como la estandarización. En tales contextos no cabe hablar por tanto de lealtad lingüística o cultural. Por contra, el hecho de que la mezcla o fusión de lenguas y de culturas no procede de manera paralela ni simétrica sugiere que esta variedad de multilingüismo subsume, entre otras aptitudes, la capacidad de desligar las lenguas de las culturas asociadas a ellas y, por tanto, de expresar cualquier cultura en cualquier lengua.

Los contextos monolingües, como señala Ambadiang, difieren de los multilingües en que en ellos los problemas de comunicación que plantea el plurilingüismo se resuelven eliminando las lenguas del entorno en beneficio de una sola de ellas o imponiendo esta última por encima de las demás. Ello supone al nivel colectivo la reducción selectiva del número de las lenguas que coexisten en un lugar determinado y, al nivel individual, la superposición de lenguas y culturas que funcionan siempre de manera aislada e independiente. De ahí que, con independencia de su complejidad y riqueza interna, los repertorios lingüísticos y culturales no den pie a la mezcla o la alternancia de códigos, ni a comportamientos culturalmente híbridos. Al contrario, las actitudes lingüísticas y culturales de los individuos sugieren que, aun en caso de disponer de diversas lenguas y culturas, recurren en cada intercambio a una lengua y una cultura única, a veces en contradicción con sus prácticas y comportamientos concretos. De este modo, el monolingüismo, excluyente (monolingüismo propiamente dicho) o acumulativo (poliglotismo), pasa a ser la solución a los problemas asociados al plurilingüismo. Esta tendencia a la estricta separación de las lenguas y culturas, típica de los países europeos por ejemplo, es consistente con la primacía que se otorga en estos contextos a su dimensión simbólica y, en último término a la propia lengua o cultura, en detrimento de su vertiente instrumental o funcional, es decir, de su dimensión comunicativa e intersubjetiva.

La estandarización lingüística y la homogeneidad cultural, reforzada y legitimada a través de instituciones tales como la escuela, institutos nacionales, explican la escasa plasticidad lingüística y cultural de los hablantes, asociada a (el uso adecuado de) la lengua correcta y a la unicidad de las referencias culturales. Por otra parte, subyace a los constructos de lengua materna (LM) y de hablante nativo (HN) que, a pesar de basarse en consideraciones hoy cuestionadas, han tenido y siguen teniendo una influencia considerable en la reflexión en torno a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y segundas lenguas. Además, los referentes culturales fuertes y excluyentes asociados a estos contextos hacen que tenga sentido hablar de lealtad lingüística y cultural, al menos en principio. También dan cuenta de la manera en que procede el aprendizaje, en la medida en que tiene como finalidad un saber: el conocimiento (perfecto) de la lengua aprendida y de la cultura asociada a ella aunque, paradójicamente, la meta última es asemejarse al hablante nativo, es decir, un "saber ser", con todos los saberes secundarios que ello comporta. El hablante nativo se convierte así en una referencia doblemente ineludible: lo que se pretende es asemejarse a él y, por otra parte, este hecho lo erige en el único juez de los conocimientos adquiridos, es decir, está legitimado para establecer las fronteras externas del colectivo lingüístico y cultural del que forma parte y decidir quién entra o no entra a formar parte de la nueva comunidad de hablantes.

Todas estas observaciones pueden tener implicaciones en relación con el proceso que sigan las personas inmigrantes en el aprendizaje de la L2. Unas tienen que ver con la manera en que las representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas de los colectivos se ajustan a aquellas que son características del nuevo contexto, en este caso, las comunidades españolas, cuya cultura lingüística se basa no solo en nociones tales como 'norma lingüística', 'corrección y perfección lingüística', sino también en una concepción fundamentalmente esencialista de la relación que contraen la lengua y la cultura. Dicho ajuste puede tener varios efectos: el mantenimiento de la cultura lingüística propia o su abandono más o menos completo de la misma. Ambas tienen consecuencias no solo lingüísticas, sino también socioculturales e individuales.

¿Hacia que extremos del *continuum* te situarías? ¿Has crecido en un contexto ecológicamente multilingüe o monolingüe? ¿Hablas varias lenguas? ¿Dónde y cómo las aprendiste? ¿Qué lenguas hablan las personas con las que vas a trabajar? ¿Conoces algunas características de su cultura lingüística?

Por si tienen unos minutos para detenerte, te invitamos a echar un vistazo a las lenguas que han recogido en la oficina de atención a personas refugiadas de Reino Unido. Muchas personas inmigrantes y refugiadas hablan más de una lengua. Otros solo una, pero han pasado ya por varios países y han tenido que aprender a comunicarse en varias lenguas. Todo un reto. En el siguiente link, puedes revisar una relación de lenguas y sus características principales, habladas por los refugiados que han llegado a Reino Unido: https://www.refugeecouncil.org.uk/languages/language_profiles

Además, en el interior se incluye otro enlace muy interesante en el que se ofrece un documento, *Language ID Chart* para ayuda a los refugiados, donde se traduce la frase *I speak English* a numerosas lenguas:

https://www.refugeecouncil.org.uk/languages/language_id_chart

Si has consultado esos documentos, te proponemos completar la tabla sobre 'Carta de identificación de lenguas habladas' en la **Actividad 4**.

1.4. Cómo conseguir que se animen a hablar en la nueva lengua

Como hemos señalado en el apartado dedicado a motivación, existen factores internos que mueven a las personas hacia el aprendizaje de una lengua. Hemos visto también que sus necesidades de uso de la lengua, por ejemplo del español, pueden ser también muy variadas: desde conseguir una mínima competencia comunicativa, hasta un nivel suficiente que les permita actuar en diferentes ámbitos sociales y laborales. Desde acceder por primera vez a la comunicación a través de la lengua escrita, hasta un nivel máximo de competencia discursiva para poder incorporarse a una carrera universitaria quizás trunca.

Sin embargo, también hemos visto que la adecuación de la *planificación de los cursos*, así como la utilización de una *metodología apropiada* son quizás dos de los factores más importantes que afectan la participación de personas inmigrantes en los cursos de español. Hay que tener en cuenta que, como cualquier adulto, cuando algo no resulta de interés o no responde a sus expectativas prácticas o afectivas, tiende a abandonarlo. Y en la medida en que cualquier tipo de aprendizaje le supone un esfuerzo, quiere ver resultados positivos casi de manera inmediata.

A eso hay que añadir otra característica propia del aprendizaje adulto como es la resistencia a utilizar estrategias de aprendizaje diferentes a las habituales. Puede ocurrir que a una persona le resulte difícil, e incluso un trauma añadido a su historia personal, pasar, por ejemplo, a emplear métodos deductivos cuando siempre ha estudiado con estrategias de memorización, o actuar en público delante de grupos mixtos, a veces con diferentes niveles de lengua, cuando en sus países de origen no es la práctica cultural habitual. En el caso de niños y adolescentes, habrá que tener en cuenta las experiencias de escolarización previa, ya que las prácticas escolares occidentales, especialmente españolas, se organizan para que los alumnos respondan de una única

manera durante largas horas de atención alrededor de un único objeto de enseñanza. Podríamos entender que la planificación de los cursos de apoyo a la lengua habrían de basarse en la consulta y la negociación con los alumnos que van a participar en ellos. Como señalan algunos autores, no siempre es tarea fácil, pero reduce el riesgo de abandonos y de desmoralización e insatisfacción.

En general, cuando se pregunta a los alumnos, estos suelen contestar de una manera vaga, ya sea en su propia lengua o en la L2 si pueden hacerlo. Pero sus respuestas reflejan bastante bien sus ideas previas sobre lo que es la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Así, las personas que no han sido alfabetizadas en su lengua, lo que manifiestan es un deseo de aprender a leer y a escribir, por lo que insistir en que deben conocer antes la lengua oral y privarles de todo contacto con la lengua escrita puede ser para ellas causa de frustración. Por su parte, los que poseen cierta formación, suelen expresarse en términos de habilidades o de situaciones: quieren hablar y entender a otras personas, seguir la radio o la televisión, arreglar papeles y encontrar trabajo. Valoran como más útiles las informaciones gramaticales y el aprendizaje del vocabulario, y entre las actividades prefieren la conversación sobre diferentes temas de interés y, en menor medida, dependiendo de variables como edad y género, la conversación sobre su país o la audición de canciones. Detrás de estas respuestas se esconden, sobre todo, las estrategias de aprendizaje a las que están acostumbrados los alumnos, pero también pueden ser manifestaciones del trauma que están sufriendo ante su experiencia como refugiados, por lo que insistir en determinados tópicos o estrategias puede no ser beneficioso. El reto consiste en saber analizar realidades, necesidades, y negociar contenidos derivados del análisis del entorno en el que se ubica el aula, compartido por todos los implicados en el encuentro intercultural, así como negociar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, tanto para el docente como para el aprendiz. De nuevo se exige, por ambas partes, una capacidad de adaptación al cambio.

Esta forma de entender la planificación y organización de los cursos supone una administración y organización de centros más flexible, sobre todo en horarios y tipo de agrupaciones e, indirectamente, en la manera de gestionar los recursos y materiales disponibles y las relaciones con otros servicios de la zona donde se ubique el centro o la institución que ofrece apoyo de lengua a personas inmigrantes y refugiadas.

Dos tipos de propuestas

En esta línea se desarrolla actualmente el proyecto desarrollado por el Consejo de Europa *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), disponible en 7 lenguas, pero no en español (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>). Tiene como objetivo ayudar a los Estados miembros a desarrollar políticas lingüísticas inclusivas, basadas en los valores compartidos relativos al respeto de los derechos humanos y la dignidad de la persona, la democracia y el respeto a las leyes. Para ello, elabora instrumentos y recomendaciones que permiten establecer una serie de normas y principios que rigen las acciones en el ámbito de la migración a nivel europeo. Estos incluyen directrices en materia de política lingüística y práctica educativa.

Si puedes leer en inglés, quizás te interese revisar el documento elaborado por el Consejo de Europa en el que se detallan los principios que deberían cumplir en la Unión Europea todos los programas que apoyan a las personas inmigrantes en el ac-

ceso a las lenguas de los países de acogida. Puedes descargarlo directamente desde la página, <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/guiding-principles>, o en formato pdf: <https://rm.coe.int/168049447e>

Si has leído esos principios ¿podrías elegir uno de ellos y comentarlo? ¿Tiene relación con el centro en el que desarrollas tu tarea? Puedes comentar tus observaciones a través del foro abierto en la plataforma del curso.

Esta propuesta del Consejo se orienta, sin embargo, hacia el apoyo de los inmigrantes en general, y tiene más que ver con elementos de la enseñanza de una L2 que iremos desarrollando a lo largo de las unidades siguientes. El propio Consejo de Europa, dentro del mismo proyecto, ha creado otra comisión para desarrollar una propuesta específica que aborde el caso de la ayuda lingüística a personas refugiadas, Language Support for Adult Refugees (<https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home>), que estará disponible en noviembre de 2017 en 7 lenguas (entre ellas no el español).

Por su parte, desde la experiencia vivida en los campos de Calais en el norte de Francia, docentes y voluntarios han propuesto un marco de actuación para el apoyo de la lengua con personas refugiadas. Lo denominan Metodología para las Aulas de ayuda (*Crisis Classroom methodology*, <https://www.crisisclassroom.com/>). Como señalan Kate McAllister y Darren Abrahams, fundadores de este modelo, el marco metodológico de las 'Aulas de ayuda' (a la manera de las 'crisis line' o 'líneas telefónicas de ayuda o de emergencias') permitirte diseñar actividades que hagan que el aprendizaje de las lenguas sea accesible y agradable para todos. De esta manera, los alumnos pueden desarrollar su confianza y sus habilidades lingüísticas a su propio ritmo. Las 'aulas de ayuda' se conciben como un espacio seguro donde la enseñanza-aprendizaje se desarrolla en asociación entre docentes y aprendientes. Su filosofía es que el aprendizaje puede manifestarse de muchas maneras, pero que en las 'aulas de ayuda' esa manera es esencial ya que el que actúa en un 'aula de ayuda' debe ser capaz de reconocerse como uno más dentro de ese espacio. No se trata tanto de enseñar 'números y palabras', sino de volver a aprender la vida en otro idioma: pedir el pan, hablar con el médico... Para los creadores de esta propuesta, este es el modelo de enseñanza-aprendizaje que ayuda a las personas refugiadas a retomar el control de sus vidas y a recuperar el sentido de sí mismos para que, al comunicarse con otra persona de una nueva comunidad, puedan decirle en la nueva lengua: "¡Me volveré a levantar!".

En la parte final de la unidad iremos mostrando cómo es la propuesta metodológica de estos autores, comparada con las que se pueden realizar en otros contextos de enseñanza-aprendizaje de la L2 no marcados o condicionados por experiencias dolorosas o traumáticas.

A continuación, vamos a centrarnos en el papel y en el perfil del voluntario y del docente que se ofrece a participar en ese encuentro intercultural. ¿Has recordado presentar tu perfil y experiencias previas en el foro inicial del curso? ¿Tu contexto de enseñanza-aprendizaje se acerca más al de la L2 en contextos de migración y diversidad lingüística-cultural, o al de una L2 con personas refugiadas?

Esperamos tus comentarios.

2. Quiénes son las personas que apoyan el aprendizaje de una lengua de acogida y qué hacen



Carteles colgantes sobre elementos de la lengua en un aula de Educación Infantil
Autora: I. G^o Parejo (2013)



Voluntarios mostrando elementos de la lengua en un aula exterior
Autora: I. G^o Parejo (2013)

Desde un principio, las asociaciones y administraciones han realizado un gran esfuerzo por responder a las necesidades de las personas que, por una razón u otra, debían desplazarse desde sus comunidades de residencia. Surge la necesidad de formar a voluntarios y a profesores en activo no familiarizados, en su mayoría, con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, para apoyar la comunicación de estos colectivos que se desplazan. El trabajo ya continuado durante muchos años de asociaciones, realizado fundamentalmente en equipo, y de profesores de aulas de enlace y educación compensatoria, a veces en colaboración con las universidades, ha supuesto también la posibilidad de recopilar y reflexionar sobre la práctica educativa y sobre los materiales producidos y usados en el aula.

A nivel internacional, a través de proyectos como LIAM, *Linguistic Integration of Adult Migrants* (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>), el Consejo de Europa elabora instrumentos y recomendaciones que permiten establecer una serie de normas y principios que rigen las acciones en el ámbito de la migración a nivel europeo. Estos incluyen directrices en materia de política lingüística y práctica educativa para respaldar su implementación efectiva a través de un enfoque inclusivo basado en valores y principios compartidos por todos sus miembros. Se considera que la enseñanza de la lengua en contextos de migración va más allá de la superación y logro de competencias definidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>).

2.1. El perfil humano de voluntarios y docentes

Muchos voluntarios y docentes sienten que la tarea de enseñar la lengua de acogida es una actividad de compromiso y una parte fundamental del apoyo que debe ofrecerse a personas inmigrantes y refugiadas. Sin embargo, el encuentro entre el adulto inmigrante y el docente o voluntario puede ser fuente de mayor o menor tensión,

como lo es, en general, el de los dos grupos sociales en contacto, aunque se quieran presentar los cursos de apoyo para el aprendizaje de la lengua española de una manera neutra: voluntario o docente que posee un conocimiento (la lengua y cultura de un país) y se lo ofrece a otra persona (inmigrante) que carece de él.

Hay que tener en cuenta, por un lado, que cada uno de nosotros vamos acumulando una experiencia de uso de una lengua según se haya desarrollado este uso a través de interacciones con otros individuos en contextos ecológicamente monolingües o plurilingües. Es lo que conforma nuestra cultura lingüística (véase el apartado dedicado al conocimiento de la lengua y la cultura en la sección anterior).

Pensemos, por ejemplo, en el caso de un zaireño, Kalala, recogido en Holmes (1992:21-22), y en el caso de una voluntaria madrileña de cierta edad. Mientras que el repertorio lingüístico de Kalala incluye el Shi informal y el Shi formal (para ceremonias religiosas o sociales) y tres variedades de Swahili (el estándar zaireño, aprendido en la escuela; la variedad local, Kingwana, usada con adultos y niños, y sobre todo en el mercado, y el Indoubil con influencias del inglés, francés e italiano y que se escucha, sobre todo en la gran ciudad entre jóvenes adolescentes), nuestra voluntaria conoce una variedad informal del español y una variedad estándar que usa en la escritura. Además, ha sido educada en la idea de que existe un español correcto, que es el que se debe aprender y usar y, entre su cultura lingüística se incluyen ciertas representaciones acerca de la lengua escrita (no estar alfabetizada es un estigma que hay que borrar) y acerca de la relación entre lengua e identidad (existe cierta relación entre el hecho de hablar español y sentirse español).

Así, estas experiencias pueden marcar las ideas de cada una de esas personas adultas sobre cómo se enseña y se aprende una lengua. Ambos, inmigrante y voluntaria docente, pueden coincidir o no en la idea de que la lengua es algo que aparece recogido en un libro de texto y que se aprende a través de ejercicios, reglas y explicaciones que el profesor facilita. O bien pueden pensar que el aprendizaje tiene que ver con la experiencia y que el alumno ha de formular hipótesis sobre la lengua a partir de los datos que el profesor facilita a través de su input o desde cualquier otro medio. Por otro lado, también de manera más o menos consciente, los adultos se posicionan ante su(s) lengua(s) y la(s) lengua(s) de los otros. Y lo que es más importante, ese posicionamiento puede extenderse en forma de prejuicio hasta las personas que hablan esa lengua o variedad de lengua.

Hudson (1981) habla de dos tipos de prejuicios lingüísticos, el de los alumnos y el de los profesores. Tendemos a centrarnos sólo en las actitudes de los inmigrantes hacia la lengua de la sociedad de acogida, pero como señala Hudson y han demostrado estudios etnográficos como el de Bigs y Edwards (1994) las prácticas del docente están influenciadas por sus propios prejuicios sociales y lingüísticos y no trata igual a todos los alumnos. Los que se enfrentan a una labor docente parten de ciertos estereotipos o ideas preconcebidas, es decir, creen que tales alumnos de tal procedencia tienen dificultades con ciertos aspectos de tal lengua (cuando no creen que tengan dificultades de manera global), o son mejores para desarrollar ciertas destrezas de la lengua y no otras.

Ser capaz de entender y saber responder a las diferencias culturales se inicia con la capacidad de reconocimiento y análisis de los elementos a los que una comunidad otorga un valor determinado, especialmente en lo que se refiere a comportamientos

que rigen la vida en esa comunidad. Son aquellos elementos que remiten a la naturaleza de la cultura en forma de iceberg, en las que solo unos elementos son visibles a través de comportamientos exteriores muy manifiestos (comida, danza), mientras que otros son manifiestos de manera indirecta (relación con el tiempo, la justicia, relaciones de pareja, concepto de belleza, cultura lingüística...).

A partir de tu experiencia, ¿qué elementos culturales, de la parte oculta del iceberg, crees que pueden resultar especialmente relevantes para el encuentro intercultural que se produce en las aulas de español L2? Con las posibles respuestas, te proponemos completar la tabla de la **Actividad 5**. Puedes comparar tus respuestas consultando el cuadro número 1 que aparece en García Parejo (2004):

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm

2.2. Sus motivaciones para enseñar lenguas

Como han señalado varios investigadores de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, existe una relación entre desarrollo de la competencia comunicativa, desarrollo de la competencia intercultural y capacidad para redefinir la propia identidad social en contextos multiculturales. Muchos voluntarios y docentes de L2 manifiestan que su experiencia en las aulas de L2 les ayuda personalmente a la reconstrucción de su identidad social, al tiempo que participa en la de sus alumnos. Como hemos señalado en los apartados anteriores, no podemos borrar el entorno donde nacimos y crecimos, pero sí aprender a reflexionar críticamente acerca de él y comprender cómo está construida nuestra identidad. En la mayoría de los casos se caracteriza por ser única y estática. Y una identidad así construida no deja sitio para la revisión crítica de las formas y pautas de actuación y comportamiento. Presupone que las ideas y valores en los que hemos sido educados son adecuados, verdaderos y estables.

En este sentido, esperamos del otro que, en un plazo relativamente corto se integre, y para ello, el conocimiento de la lengua se entiende como elemento fundamental. Eso supone, por un lado aculturización y asimilación obligada y, por otro, que la responsabilidad del aprendizaje de la lengua depende sólo del que la aprende. Significa también que la enseñanza se centra, principalmente, en la propiedad en la corrección y en la competencia comunicativa, añadiendo los elementos culturales que el docente cree necesarios. Como han señalado ya algunos autores, este tipo de identidad homogénea puede derivar en fundamentalismo y en el juego de lo políticamente correcto: intentamos que el choque no sea muy fuerte y así, por ejemplo, eliminamos de nuestras clases cierto tipo de vocabulario, toleramos y nos toleran ciertas prácticas culturales, pero no sociales, e imponemos algunas otras como universales sin negociarlas. A nivel pedagógico, incluimos mitos, héroes y cuentos de otras culturas, pero sin cambiar la estructura del currículo, y creamos programas compensatorios de lengua, cuando no segregacionistas. Ellos, por su parte, pueden decidir no integrarse y mantener cierto grado de cohesión y reclusión creando sus propias escuelas, iglesias, centros de trabajo, etc.

Si creemos sin embargo, que la identidad no es algo estático, sino que tienen que ver más con la negociación, como hemos señalado en apartados anteriores, estaríamos hablando de querer crecer en una identidad social múlticultural que se construye en

diálogo con los otros, que es capaz de adaptarse al cambio, y que es permeable.

Eso exige negociación de significados, de comportamientos sociales y políticos ante la nueva realidad. Peirce (1995) señala que, al igual que el concepto de *competencia lingüística* suponía un hablante y oyente ideal, el concepto de *competencia comunicativa* supone un aprendiz ideal en el sentido de que es un aprendiz sin historia, situado fuera de un contexto social, ya que se da por hecho que tendrá oportunidad de interactuar con nativos de la lengua que está aprendiendo. Y para las personas inmigrantes y refugiadas no siempre es posible. En este sentido, propone incluir entre las subcompetencias comunicativas la capacidad de manifestar el derecho a hablar en cualquier situación y con cualquier variedad de lengua, sintiéndose ciudadano del mundo.

2.3. La práctica de la nueva lengua

Como veremos en la siguiente sección, algunos modelos de planificación didáctica diseñados específicamente para el trabajo con personas inmigrantes y refugiadas, orientan su modelo hacia la práctica en el aula (*Crisis Classroom*). Entienden que, por una parte, el perfil de los alumnos es variado, así como sus contextos y necesidades. Por otra parte, muchos de los docentes son voluntarios sin una formación especializada en lingüística aplicada, pero sí con un compromiso en su comunidad suficiente para mediar entre esta y los que llegan a ella.

Así, la práctica en aula, tanto de lengua como de alfabetización, se basa en la elección de temas sobre la comunidad de acogida negociados con los participantes. La práctica de la nueva lengua dependerá del conocimiento que se pueda tener de una serie de recursos didácticos para favorecer el encuentro con la nueva lengua, tanteen su modalidad oral como escrita.

Saber seleccionar y analizar los recursos disponibles en cada momento, así como reconocer para qué sirven con vistas a alcanzar los objetivos de la sesión que se ha planificado, es uno de elementos fundamentales de la práctica del aula. Debido a la heterogeneidad de cada contexto, no podemos caer en la tentación de considerar que la gran cantidad de recursos que tenemos actualmente disponibles para las clases de lenguas extranjeras y segundas lenguas pueden ser utilizados sin ningún filtro.

En general, cada nuevo recurso debe valorarse teniendo en cuenta, sobre todo, si es adecuado al perfil del alumnado con el que se trabaja; si aporta algo diferente al material que ya se venía utilizando, y la relación coste beneficio, es decir: cuánto tiempo me llevará prepararlo; cuánto tiempo llevará que mis alumnos se habitúen a él y cuánto tiempo me llevaría pasar a un plan B si el recurso no funciona ese día en clase.

Sin embargo, existen una serie de prácticas y recursos que, de una manera u otra están presentes en casi todas las actividades que diseñamos. Por un lado, para todas las clases necesitamos presentar nuevas palabras, o nuevas situaciones a las que hacer referencia, de ahí el uso constante de **tarjetas o fotografías (flashcards)**. Actualmente, existen muchas páginas webs para docentes donde podemos descargar tarjetas ya diseñadas e incluso actividades alrededor de esas tarjetas. En ocasiones podemos dibujarlas y también para eso existen programas y libros que enseñan a los docentes a dibujar para el aula. Relacionados con las tarjetas, solemos utilizar en aula los **ob-**

jetos reales (Realia), además de las **pizarras**, de todo tipo, y los diferentes recursos tecnológicos (conexión a Internet, ordenadores, proyectores, TV, DVD...). Sin embargo, como venimos señalando, siempre tendremos que valorar qué recursos son los que tenemos disponibles en nuestro contexto.

Lo interesante de muchos de estos recursos es que permiten provocar y activar la lengua que ya conocen los estudiantes y no solo presentar los nuevos elementos. Al dejarles manifestar sus conocimientos, se aumenta la confianza y se cambian los papeles, ya que se les brinda la oportunidad de enseñarse los unos a los otros.

Además de los recursos 'externos', no debemos olvidar que nosotros mismo somos la herramienta fundamental y que, para poder presentar la cadena sonora de una lengua, voluntarios y docentes somos los que mejor podemos explicitar las unidades discretas de la lengua a nuestros alumnos y permitir, que un clima distendido, manipulen, repitan y jueguen con cada una de esas unidades.

Una de las técnicas más útiles en el aula es el *backchaining* o concatenación hacia atrás de elementos. Es una técnica que está diseñada para ayudar a los estudiantes a pronunciar grupos de sonidos difíciles, palabras o frases. El docente comienza pronunciando el último sonido de la unidad que interese; los alumnos repiten. Luego, el profesor construye gradualmente la palabra o frase hasta llegar al principio. Por ejemplo, esta es la técnica seguida con un alumno refugiado somalí mientras leíamos su tarjeta. La nueva palabra es 'nacionalidad':

Isa: Entonces, eso son los datos personales: Nombre, apellido, dirección.

A: Dirección

Isa: Seguimos con nacionalidad

A: Na...cio

Isa: Nacionalidad

A: Na...zo...nada... diadad

Isa: Espera, nación

A: Nación

Isa: dad

A: dad

Isa: lidad

A: lidad

Isa: Ahí!

Isa: nalidad

A: nalidad

Isa: Na ciona li dad

A: Naciona...nalidad

Isa: Nacionalidad

A: Nacionalidad

Isa: Ahí!

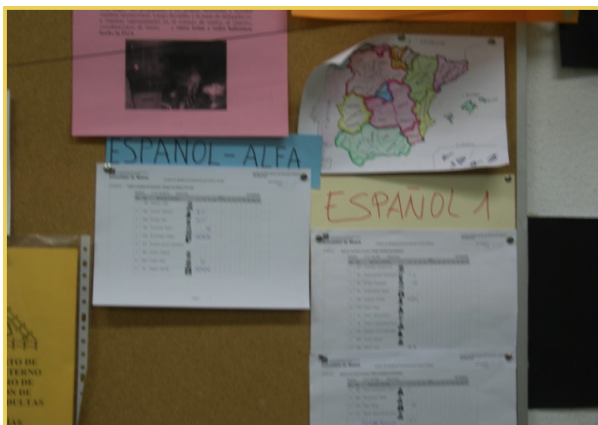
Esta técnica es particularmente útil con los sonidos que en la cadena hablada resultan elididos, son débiles y se perciben de manera dificultosa, o aquellos que, por procesos fonológicos, se introducen de manera incorrecta. Además, puede resultar divertido.

Estos son algunos recursos que puedes consultar:

- ☞ Aula Planeta. Además de tener sus propios recursos, te ofrece ocho enlaces para las tarjetas. <http://www.aulaplaneta.com/2016/02/29/recursos-tic/ocho-herramientas-tic-para-crear-flashcards-o-tarjetas-didacticas/>
- ☞ British Council ofrece muchas herramientas para los docentes, entre ellas tarjetas. <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/flashcards>
- ☞ Flickr es un recurso en el que muchos docentes comparten ya sus fotografías para poder descargarlas y utilizarlas libremente. <https://www.flickr.com/>
- ☞ Padlet es un tablón o pizarra on-line para utilizar de forma colaborativa en aula. <https://padlet.com>
- ☞ Técnica de la repetición: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/backchaining>

A continuación, vamos a centrarnos en la manera en que podemos organizar nuestra labor dentro de las aulas, especialmente en contextos de diversidad y acogida intercultural. ¿Pertenece a una organización que sigue una programación determinada? ¿Planificas tus clases día a día? Esperamos tus comentarios en el siguiente apartado.

3. Cómo planificar el apoyo de la lengua y la evaluación de los logros de aprendizaje



Tablón de anuncios en un Centro de Educación de Personas Adultas
Autora: I. G^a Parejo (2010)



Un aula de Educación Infantil en un Colegio de la Comunidad de Madrid
Autora: I. G^a Parejo (2013)

La enseñanza/aprendizaje de lenguas en contextos cada vez más multiculturales parece ser uno de los grandes retos del XXI, ya que nos sitúa ante unos sujetos de ense-

ñanza cuyos problemas lingüísticos no deberían ser separados de su situación social, económica, cultural y política. Diseñar unos cursos de lengua orientados únicamente al desarrollo de la competencia comunicativa presupone la existencia de un aprendiz asocial, que puede elegir cómo, cuándo y con quién comunicarse, y que parte con una motivación única y estable para aprender la lengua. Es decir, un aprendiz que no se ve afectado por factores individuales o sociales. Sin embargo, hemos visto, que el aprendizaje de una segunda lengua en contexto de migración supone para el sujeto una negociación constante de su identidad social y de sus sentimientos contradictorios de necesidad, rechazo y deseo de uso de esa lengua.

En este contexto, el papel del profesor se concibe como un mediador sociocultural que se sitúa entre los alumnos y un saber cultural que incluye la lengua, los valores de la comunidad, las pautas de comportamiento social, la relación de bienes y servicios del entorno, así como su uso y disfrute. Se sitúa, también, entre la institución que oferta los cursos y la persona inmigrante y refugiada y, en muchas ocasiones, entre ellos y las diferentes comunidades de prácticas que conforman la sociedad de acogida, entre ellas la social y la laboral. Su tarea no consistirá en transmitir información lingüístico-cultural, sino en transformar sus conocimientos teóricos y vivenciales en conocimientos útiles y adecuados a las características y necesidades de sus alumnos y a la realidad social que les ha tocado compartir. Su gran reto como docente es ser capaz de poner en relación intereses del alumno con esa realidad social, política, laboral, económica y cultural, y negociar un currículo adecuado en el marco de un proyecto de aprendizaje en el que cada persona pudiera comprometerse de manera individual.

Según tu experiencia, ¿qué tipo de actividades para desarrollar el aprendizaje de una L2 resultan más satisfactorias entre tus alumnos (favorecen un clima de confianza)? ¿En qué entornos (clases, edades) las usas? ¿En qué contextos de enseñanza-aprendizaje las utilizas (finalidad)? Si no tienes experiencia como docente, puedes recurrir a tu experiencia como aprendiz de una L2. Te invitamos a compartir tus respuestas en el foro que abriremos en la plataforma on-line del curso.

3.1. Por qué y qué planificar

Muchos voluntarios y docentes, dependiendo del entorno donde deben actuar y condicionados por su cultura lingüística, pueden sentir la necesidad de organizar sus clases de lengua y sentir así que las tienen controladas en cada momento.

Esas tareas de clase pueden formar parte de unidades didácticas, que suelen definirse por algunos autores como fragmentos o porciones de un programa más extenso. En esas unidades didácticas se considera un contenido y uno o más objetivos que se pretenden cubrir a través de determinadas actividades específicas, en un cierto tiempo. A su vez, estas actividades reflejan una cierta metodología o forma de trabajo sobre la lengua, que se abordará de manera más extensa en la Unidad 3.

Puede ocurrir que la institución en la que se incluye la labor del voluntario o del docente tenga ya planificadas cada una de las unidades didácticas e incluso cada una de las sesiones que deben desarrollarse en las aulas porque forman parte de un curso general cuyo objetivo es implementar una programación curricular más amplia, o al-

canzar unos objetivos específicos a corto o medio plazo, por ejemplo aprobar o superar un examen.

Con todo, cuando hablamos de planificar una lección o sesión de clase, estamos hablando de la organización del día a día. Unos consideran que la planificación resta flexibilidad a la actuación del docente porque no permite tener en cuenta lo que ocurre en cada momento con cada uno de los alumnos. Otros consideran que es necesario contar con unos elementos mínimos relativos a identificación de contenidos, práctica y evaluación.

¿Tú planificas tus clases? Si lo haces, ¿sigues un modelo de plantilla? ¿Incluye fases dentro de una sesión? Compara tus respuestas con el documento que aparece como Anexo 1 al final de la unidad: “Planificación de una sesión de clase”. ¿Tu plantilla incluye esos mismos elementos? Puedes compartir tus impresiones con los compañeros y compañeras del curso a través del foro que se abra en la plataforma on-line del curso.

3.2. Tipos de planificación

En las plantillas de planificación, siempre se incluye un apartado para determinar los objetivos. Cada sesión debería tener por lo menos uno. Sea nuestro contexto educativo uno u otro, siempre deberíamos tener en mente qué es lo que queremos que consigan alcanzar los alumnos que llegan a nuestra aula como aprendientes de español, aunque solo estén con nosotros en una ocasión. Lo que decidamos presentar en esa sesión debería hacerse explícito y así, ayudará a todos los participantes en la interacción educativa a entender qué están haciendo y a poder evaluar sus logros.

En este sentido, es interesante recuperar las propuestas de los autores del modelo de las ‘Aulas de ayuda’ (*Crisis Classroom*), sobre gestión del aula. Los autores insisten en la importancia de la práctica en el aula, ya que si la planificación de las sesiones se articula alrededor del conocimiento de la materia en sí misma, es posible que los alumnos, personas refugiadas con las que ellos han trabajado fundamentalmente, no vuelvan a las clases. Por encima del objetivo de cada sesión, ellos sitúan un objetivo que es el de recuperar la dignidad de cada individuo y esto se consigue partiendo desde el individuo y no desde la materia que hay que enseñar. Así, el modelo de planificación se organiza alrededor de las actividades, más que de la gramática y del vocabulario.

En forma de esquema, los elementos y las fases de una planificación siguiendo el modelo de las ‘Aulas de ayuda’ son los siguientes:

El marco de las Aulas de ayuda (*Crisis Classroom* <https://www.crisisclassroom.com/>)

‘Encuétrate con ellos donde ellos están’	
FASE	Principios que orientan la organización de la actividad en esa fase
INVITACIÓN	<p>☉ <i>‘solo una cosa a la vez’</i></p> <p>El aprendizaje depende de cómo mostremos el objeto, y no tanto del objeto en sí; elijamos un centro de interés en el que nos podamos sentir cómodos porque lo conocemos, y así centraremos nuestra atención en las necesidades de los alumnos.</p>
PREPARACIÓN	<p>☉ <i>‘seguridad lo primero’</i></p> <p>Creemos un clima de confianza y seguridad en primer lugar.</p> <p>El aprendizaje solo ocurre si las personas se sienten seguras, incluidos los docentes. Debemos ser capaces de reconocer nuestros propios síntomas de estrés y los de otros.</p>
<p>Es importante dejar que los alumnos hagan suya cada sesión, de manera que aprendan las herramientas y destrezas lingüísticas que necesiten en ese momento determinado.</p> <p>El docente pasa de ser un instructor que sigue pasos buscando resultados a un entrenador que invita a participar</p>	<p>PARTICIPACIÓN</p> <p>☉ <i>‘la respuesta está en el aula’</i></p> <p>Crea un espacio para que los estudiantes puedan aportar.</p> <p>El aprendizaje es mayor cuando todos pueden participar. Hay tipos de actividades y temas que lo favorecen.</p>
	<p>CONVERSACIÓN</p> <p>☉ <i>‘cuidado con la lengua que usas en el aula’</i></p> <p>Piensa cómo te comunicas con tus alumnos, ya que el aprendizaje y las relaciones se construyen a través de la conversación.</p>
	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>☉ <i>‘deja que repose’</i></p> <p>Deja espacio para que tú y tus estudiantes sintáis lo que está ocurriendo dentro del aula. El aprendizaje permanece si hay un tiempo para procesar lo que ha ocurrido. Son momentos de satisfacción y celebración, no de evaluación.</p>
REFLEXIÓN	<p>☉ <i>Qué viene después</i></p> <p>El aprendizaje puede continuar si entendemos lo que hemos conseguido.</p> <p>A partir del estadio anterior, podemos diseñar el siguiente.</p>

¿Qué actividad enseñarías, en la que te podrías sentir realmente cómodo compartiendo con los demás? Una actividad de lengua, para ser efectiva, no tiene por qué ser complicada. Muchas personas inmigrantes y refugiadas (niños o adultos), pueden estar por primera vez en tu comunidad, en una nueva cultura y en nuevas comunidades de prácticas, por lo que cualquier actividad que muestre las culturas locales será relevante para compartir elementos relevantes de la lengua. Al preparar actividades, ¿hasta qué punto incluyes la voz de los estudiantes en esa preparación? ¿Puedes negociar con ellos la elección de los temas sobre los que quieren trabajar ese día en aula?

Una vez dentro del aula, ¿eres consciente de cómo presentas los temas? ¿Y de cómo usas la lengua? Por ejemplo, de estos dos enunciados que presentamos a continuación ¿cuál crees que es más habitual en tu forma de presentar la preparación de un plato típico como la paella:

- A- Así es como se hace la paella
- B- Así es como yo hago la paella en mi casa

En el primer caso, se cierra toda posibilidad de participación y diálogo sobre el tema. En el segundo, se invita a dialogar sobre formas de cocinar el arroz, incluida la paella.

Si tienes un momento, te proponemos la siguiente actividad (**Actividad 6**): consulta el anexo 2 que aparece al final de esta unidad, *Ejemplo de planificación de actividad en el marco de las 'aulas de ayuda'*. Siguiendo ese modelo, imagina la planificación de una actividad posible para personas refugiadas. Desde la experiencia de los autores de las Aulas de Ayuda, algunos de los temas que suelen tener más éxito son: cocinar comida tradicional, hacer bocadillos para llevar, comprar ingredientes, paseos por la ciudad, fabricación de muebles, construir un edificio escolar, elaborar zapatillas de punto, costura y arreglo de la ropa, fútbol, letra de canciones, montaje de películas, dibujos. Seguro que desde tu entorno y experiencias se te ocurre alguno más.

3.3. Por qué y qué evaluar

Cualquier proyecto incluye una fase de evaluación. Ya hemos visto que en modelos como las Aulas de Ayuda también se incluye: el aprendizaje avanza si podemos constatar qué queríamos aprender y si estamos progresando en ese objetivo marcado.

En contextos educativos en los que es difícil asegurar una progresión lineal de nuestra tarea docente, casi es obligado registrar lo que ocurre cada día. Una de las propuestas más interesantes para evaluar nuestro trabajo es el uso de diarios, ya sean en formato tradicional, a modo de cuaderno de campo, ya sean en formato digital.

Los diarios sobre la práctica docente nos permiten tomar notas de todo lo importante que ocurre ese día en el aula y recuperarlo, bien para la próxima tarea, bien para una investigación, bien para una reunión con otros compañeros.

3.4. Tipos de evaluación

Otro tipo de evaluación tiene que ver con la que se puede realizar en el momento mismo de la tarea. Una de las decisiones que deben tomar los docentes es si la evaluación toma forma de corrección, de manera que el alumno conozca de manera inmediata que está cometiendo un error en la realización de la tarea propuesta. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, especialmente en estos contextos, demasiada corrección, o la corrección de un error en un momento no adecuado puede provocar un efecto negativo sobre la autoestima y confianza de los alumnos.

Las recomendaciones sobre la forma y tiempos de la corrección de errores suelen coincidir en dos puntos: **(i)** en una interacción, se introduce el elemento correcto sin corregir de manera explícita, sobre todo cuando el error no es importante para el significado de la conversación o tarea y **(ii)** en una interacción se vuelve a reformular la pregunta o enunciado de otra manera para asegurar que el hablante había entendido realmente el primer mensaje.

En las clases de lengua se suelen utilizar muchas técnicas o estrategias para indicar al hablante que el enunciado emitido tiene algún problema o que el receptor no está llegando a comprender bien su significado, para no tener que interrumpir la comunicación. Muchas de esas estrategias tienen que ver con la comunicación no verbal o con el uso de elementos suprasegmentales y recursos visuales: señalar con el dedo en un momento o lugar; utilizar gestos; repetir una oración incorrecta de forma correcta; usar carteles que avisan de elementos importantes, por ejemplo, un error habitual; invitar a otro alumno (que suele conocer la respuesta) a responder una pregunta similar; tomar notas y luego comentar el error...

Pero sobre todo ello podremos seguir profundizando en las siguientes unidades.

Como actividad final obligatoria (**Actividad 7**) te proponemos completar los elementos (factores, variables, relaciones...) que integran cada uno de los vértices del triángulo de la actuación e interacción didáctica, en este caso, de la didáctica de una segunda lengua. Nos referimos, fundamentalmente a “los otros elementos” que acompañan el trabajo del profesor de segundas lenguas: conciencia de sí, conciencia del aprendiente y conciencia educativa a la hora de abordar su materia (lengua, cultura, y educación en contextos multiculturales). Consulta la actividad en el apartado de ejercicio práctico de la unidad 1.

¡Te esperamos en la siguiente unidad!

INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y ACOGIDA A PERSONAS REFUGIADAS

Anexo 1 | Aspectos Teóricos Planificación de una sesión de clase

Planificación de sesión					
Tema-contenido:		Fecha:		Aula / Grupo:	
Objetivos:			Recursos necesarios:		
Desarrollo de la sesión					
FASES	Actividad	Tipo de interacción (pareja, grupo, individual)	Tiempo de realización	Material necesario	Otros (p.e. papeles, responsabilidades)
Inicio (calentamiento, preparación, revisión, clima)					
Fase 1					
Fase 2					
Fase 3...					
Cierre (recopilación, valoración)					

INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y ACOGIDA A PERSONAS REFUGIADAS

Anexo 2 | Aspectos Teóricos

Ejemplo de planificación de actividad en el marco de las 'aulas de ayuda' (A partir de la original elaborada por los promotores de Aulas)

FASE	Actividad
INVITACIÓN	<p>Mostrar las fotografías de algunas tiendas o actividad de compra en diferentes contextos.</p> <p>Preguntar a los estudiantes si les gustaría ir de compras y negociar con ellos para consensuar a qué tipo de establecimiento les gustaría ir a comprar.</p>
PREPARACIÓN	<p>Discutir con ellos cuál sería el objetivo de la compra: por ejemplo, si vamos a un hipermercado, podría ser realizar un pastel.</p> <p>Realizar entre todos una lista de ingredientes, utilizando palabras y fotografías.</p> <p>Practicar la lista y decirla en voz alta.</p> <p>Hablar sobre que cantidades necesitaremos y cuánto costará.</p>
PARTICIPACIÓN	<p>Ir juntos a la tienda y seleccionar los ingredientes de la lista.</p>
CONVERSACIÓN	<p>Discutir sobre la cantidad y el precio.</p> <p>Hablar sobre el uso que se daría al ingrediente: para la receta prevista y para otras posibles.</p> <p>Pagar por ese objeto y obtener cambio.</p>
INTEGRACIÓN	<p>Sentarse alrededor de una taza de café y recapitular lo que se ha comprado.</p> <p>Hablar sobre lo que ha resultado fácil, interesante, sorprendente, difícil.</p>
REFLEXIÓN	<p>Obtener una valoración de los estudiantes.</p> <p>Preguntarles qué podría haberse realizado de forma diferente.</p> <p>Qué hubieran preferido hacer en esta actividad.</p> <p>Cómo la desarrollarían la próxima vez.</p>