# Experiencias multiculturales con la metodología del aprendizaje-servicio en ELE: educación reglada y no reglada

Eva María García Ortiz

RESUMEN

El aprendizaje-servicio es una forma de trabajo en el aula basada en la acción, en la que los proyectos finales tienen naturaleza solidaria. Se trata de una práctica frecuente en países de todas partes del mundo, y entre individuos e instituciones de muy diversas ideologías y creencias. Se puede aplicar a cualquier disciplina, convirtiéndolo en el eje vertebrador de las programaciones curriculares. En España se ha vivido un auge del desarrollo y sistematización de este tipo de trabajo desde los primeros años del siglo XXI, pero todavía se encuentran pocas iniciativas documentadas sobre el trabajo enespañol como lengua extranjera (ELE). En este artículo presentaremos dos ejemplos en dos contextos educativos muy diferentes, con el vínculo común de la multiculturalidad en el aula.

## 1. CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

En el último capítulo de su libro *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*[1], Estaire hablaba de las áreas en las que los docentes debíamos profundizar y ampliar la experimentación con el trabajo basado en tareas. Y, en concreto, en el ámbito de los planes curriculares y las programaciones de cursos mencionaba, como un buen campo de cultivo para probar nuevos diseños, una serie de cursos no convencionales de ELE, entre los que incluía aquellos basados en el aprendizaje-servicio (*Service-Learning* en la literatura anglosajona). Es posible que algunos de los lectores del texto se pregunten en qué consistían esos cursos. A continuación, presentaremos un resumen de sus características principales.

Básicamente, el aprendizaje-servicio (ApS a partir de ahora) es una forma de aprendizaje basada en la acción, donde las tareas finales son de naturaleza solidaria.




Figura 1. Qué es el aprendizaje-servicio.

[1] Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.* Madrid: Edinumen.

Un ejemplo modélico de consolidación de un excelente proyecto ApS como iniciativa de una entidad social es el que promueve el Banco de sangre y tejidos (BTS) de Barcelona desde 2005. Lluís Puig, el director de hemodonación, tuvo la inspiración de vincular los contenidos curriculares —de Ciencias, Lengua o Ciudadanía— con la práctica que esperaba el BST por parte del alumnado, consistente en organizar su propia campaña de donación de sangre en el vecindario[2].

Es fácil confundir los proyectos basados en el ApS con el voluntariado o las prácticas complementarias a un curso. Sin embargo, la gran diferencia con esas dos formas de trabajo reside principalmente en la integración del proyecto dentro de un programa basado en un enfoque de trabajo por tareas. El foco está en el aprendizaje de una serie de contenidos gracias al desarrollo de un proyecto.

Tapias (2006: 25) nos habla de los «cuadrantes del aprendizaje y el servicio» descritos por la Universidad de Stanford. En ellos se manejan dos valores para cada uno de los ejes del gráfico: aprendizaje para un eje, servicio para el otro. La genialidad de esta descripción reside en la posibilidad de contemplar las muchas «zonas grises» que menciona Tapias (2006: 25), donde los niveles de aprendizaje y de servicio pueden no ser óptimos, pero sí aceptables y, por lo tanto, dignos de su puesta en práctica y su estudio.

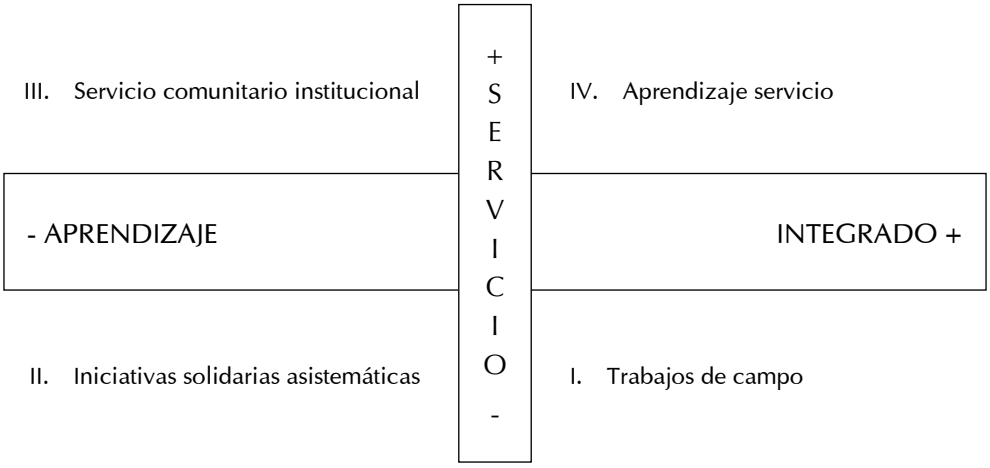



Figura 2. Cuadrantes del aprendizaje-servicio.

2 Batlle (2013: 91).

Siguiendo este modelo (resumido en la figura 2), distinguiremos las siguientes experiencias:

I. En los trabajos de campo, el destinatario de las bondades del proyecto es solo el estudiante, quien descubre la realidad que le rodea, pero no intenta transformarla.
II. En las iniciativas solidarias asistemáticas, la actitud suele ser asistencialista con la comunidad destinataria de la experiencia (la relación suele darse en vertical, y los resultados no son duraderos). Asimismo, no están articuladas en un plano académico, no existe un aprendizaje reflejado en una programación.
III. En el servicio comunitario institucional, el trabajo realizado para la comunidad suele ser de calidad y poseer continuidad en el tiempo. La decisión de implantar un servicio así suele hacerse en el ámbito institucional para promover una serie de valores entre los estudiantes. Sin embargo, de nuevo, no se integra en el currículo de la institución.
IV. Tapia (2006: 29) define las experiencias basadas en el ApS como aquellas «que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales».

Una vez establecido qué es y qué no es el ApS, llega el momento de enumerar los elementos básicos de cualquier proyecto basado en ApS:

- Aprendizaje (esto es, sin duda, lo fundamental para no ser confundido con otras experiencias mencionadas más arriba), basado en un proyecto bien planificado.
- Un servicio en horizontal (entendiendo que no se trata de un acto de beneficencia ni de paternalismo).
- Una participación activa y un claro protagonismo de los estudiantes.
- Una reflexión continua durante todo el proceso y al final del mismo.

Así las cosas, resulta fácil prever que los dos retos principales en el trabajo basado en el ApS serán, por un lado, diseñar un buen armazón del proyecto, un programa sólido que asegure el aprendizaje de una serie de contenidos; y, por otro, crear una red de relaciones con las instituciones de la comunidad, con el fin de conocer sus necesidades y descubrir cómo se puede colaborar para satisfacerlas.

Los beneficios de este tipo de trabajo son múltiples. Está claro que se da un sentido real a los contenidos académicos, aumentando la motivación de los estudiantes por el estudio, así como su sensación de pertenencia a una comunidad y su compromiso con ella. En ese sentido, es interesante ver cómo los estudiantes se hacen de pronto visibles, y ese protagonismo aumenta su autoestima y su capacidad de resiliencia al verse capaz de transformar su entorno. En un contexto como ese, el efecto pigmalión entre el estudiante y el profesor puede llegar a ser espectacular, ya que el primero se ve empoderado por la figura de autoridad que representa el docente, quien demuestra creer en sus capacidades al confiarle un proyecto de responsabilidad.

## 2. ALCANCE DE LAS EXPERIENCIAS CON APRENDIZAJE-SERVICIO

En su magnífico resumen sobre los orígenes del ApS, Tapia (2006: 46-57) nos habla de «las primeras manifestaciones masivas de la práctica» del ApS en el siglo XIX y en muy diversas partes del mundo, aunque el término fuera acuñado en EE.UU. en 1967. Así, en escenarios tan dispares como México, Argentina, Cuba, Brasil, EE.UU., India, Kenia u Holanda, los proyectos de ApS se han ido multiplicando en todo tipo de contextos, en educación reglada y no reglada, y en instituciones de muy distintas ideologías y creencias. En España, de los dos centros pioneros en la investigación y difusión de este tipo de trabajo, en Barcelona y en Bilbao se ha pasado a lo que Batlle (2013: 14) llama «un contagio viral», llegando a existir centros en catorces comunidades autónomas: Cataluña, País Vasco, Galicia, Cantabria, Castilla y León, Aragón, Navarra, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Almería, Castilla La Mancha, La Rioja, Asturias y Extremadura. No olvidemos tampoco que desde el año 2002 (cuando comenzó a difundirse esta idea del ApS) y durante toda la primera década del siglo XXI (los años en los que se gestó ese «contagio» del que ahora somos herederos), se vivieron en España algunos episodios destacables dentro del mundo de la educación, a saber: la aparición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en la Educación Obligatoria, y el Plan de Bolonia en las universidades (Batlle 2013: 28). Ambos propiciaban la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, más acordes con los también nuevos modos de aprendizaje.

Si nos centramos en las experiencias de ApS en España, huelga decir que gracias al conocimiento teórico de esta forma de trabajo, se ha sistematizado un nutrido número de buenas prácticas ya existentes desde hacía mucho tiempo entre docentes entregados y entusiastas. Es decir, en palabras de Batlle (2013: 13), en esto del ApS caemos en «terreno abonado». El resultado de poner nombre a este fenómeno se ha traducido en una mayor motivación entre profesores e instituciones para seguir luchando en una dirección que, desde ese momento, se siente más legitimada.

Por otra parte, los ámbitos donde se pueden desarrollar estos proyectos son todos los imaginables: ciencias sociales, lengua y literatura, ciencias naturales, plástica, matemáticas, todo tipo de disciplinas presentes en la Formación Profesional, etc. Y, por supuesto, el español como segunda lengua y lengua extranjera.

En la bibliografía sobre el ApS, podemos encontrar una larga lista de experiencias maravillosas enmarcadas en muy diferentes ámbitos[3] y descritas con precisión. Sin embargo, no es fácil encontrar todavía experiencias documentadas es-

[3] Para encontrar ejemplos de buenas prácticas y enlaces a otras páginas fundamentales donde los describen e incluso cuentan con bibliotecas virtuales sobre el tema (páginas de CLAYSS, Zerbikas, Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, etc.), puede consultarse el blog de Roser Batlle <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>

pecíficamente en ELE (aunque seguramente existan muchas en la práctica). En este artículo describiremos dos, desarrolladas en contextos educativos de distinta naturaleza y en las que, por lo tanto, el foco se situó en un aspecto diferente para responder a sus necesidades.

## 3. UN EJEMPLO EN EDUCACIÓN REGLADA: UNIVERSITARIOS ESTADOUNIDENSES EN ESPAÑA

### 3.1 Punto de partida del curso

En el año 2007, el Centro de Estudios Internacionales de la Fundación Ortega y Gasset (desde ahora FOG) en Toledo, donde trabajaba por entonces, me encargó la elaboración de «algún curso basado en ApS» para el otoño de 2008, respondiendo a una petición de la Universidad de Minnesota (su mayor valedor en EE.UU.)[4]. Gracias a la generosidad y profesionalidad de varios especialistas, que nos asesoraron desinteresadamente, el proyecto vio la luz en la fecha programada.

El curso respondía a mis entonces incipientes intereses sobre inmigración (ahora ya nada incipientes) y se llamó «España y los inmigrantes: curso de lengua y cultura basado en el aprendizaje-servicio». Constaba de 45 horas de contacto (según los términos que suelen usar este tipo programas) y se traducía para la administración en 3 créditos académicos. Los agentes protagonistas del proyecto eran 15 estudiantes estadounidenses que cursaban sus primeros años universitarios en distintos centros de EE.UU. (entre ellos la Universidad de Minnessota, por supuesto) y que convalidarían sus créditos allí. La comunidad en la que intervendrían sería un conjunto de instituciones toledanas relacionadas con el ámbito de la inmigración[5], aunque enseguida veremos que estaba abierto al público de la zona en general.

El curso se concebía como una clase de lengua y cultura, basada en un enfoque por tareas o proyectos. El objetivo académico final era realizar un proyecto de la vida real enteramente en español, con toda la mejora en las competencias lingüísticas de los estudiantes que ello conllevaría: la organización de una jornada

---

4 Aprovecho esta oportunidad para agradecer a Rosa Almoguera (directora académica del programa en Toledo), y a Holly Zimmerman (entre otras cosas, directora del programa *Learning Abroad Center* en la Universidad de Minnessota) la confianza que depositaron en mí para el desarrollo de este proyecto. También a Nieves Tapia, por sus inspiradores libros y las palabras de ánimo que me dedicó cuando le hablé de mis trabajos en cierta ocasión; y a Yukiko Kazaki, maravillosa profesora que adoptó el curso cual madre amorosa cuando tuve que dejar de impartirlo. Pero, sobre todo, gracias siempre a Chip Peterson, Michael Morris y Roser Batlle (por orden de aparición en mi vida), que me han regalado una y mil veces su tiempo, su trabajo, sus vastos conocimientos sobre ApS y su generosidad sin límites. Y, por supuesto, a mis compañeros de la asociación ASILIM, a los que adeudo todo lo que sé sobre enseñanza a inmigrantes, y su incondicional apoyo y cariño.

5 Las instituciones participantes fueron las siguientes (por orden alfabético): ACCEM Toledo, Asayma, Asociación de Vecinos de Alcántara, Colegio Alberto Sánchez, Colegio Aquisgrán, Colegio Miguel de Cervantes (en Mocejón), Cruz Roja, EAPN, Educación sin Fronteras, la propia FOG, el Hospital Virgen de la Salud y la Ludoteca del Centro Social Polivalente del Polígono.

de sensibilización sobre el tema de la inmigración en España. Y lo que era aún más importante para un curso con componente de ApS: ese proyecto que habían de realizar requeriría una simbiosis de los estudiantes con la comunidad de Toledo en la que residían.

## 3.2 Especificaciones del curso

En este apartado haremos una somera descripción del curso, procurando condensar los datos más relevantes y ejemplificando los puntos más complejos del diseño del proyecto.

### *3.2.1 Objetivos*

En el programa se especificaban los objetivos mencionando las capacidades que se esperaba que el estudiante adquiriría en el curso. Citamos del documento:

El estudiante será capaz de…

- … participar en el trabajo cotidiano de algunas organizaciones toledanas relacionadas con la inmigración;
- … organizar una jornada de sensibilización;
- … aprender las dificultades de las comunidades inmigrantes;
- … mejorar su nivel general de español;
- … aumentar su autonomía y su capacidad de trabajar de forma colaborativa.

### *3.2.2 Contenidos*[6]

Los contenidos respondían a las dos necesidades que seguramente encontrarían en su trabajo en las organizaciones: conocer el contexto cultural donde iban a desenvolverse y, al mismo tiempo, mejorar su nivel de español (como lengua en general, pero también en el ámbito de la inmigración, en particular; además de otros ámbitos, dependiendo de la institución en la que colaboraban). Esta es una relación resumida de los contenidos del curso:

a) Cultura e inmigración:

- España y EE.UU. como países de acogida: puntos en común y diferencias.
- Los fenómenos de la emigración y la inmigración en España.
- Reflexiones sobre los retos de la convivencia entre culturas, con especial énfasis en el caso español.
- Perspectivas de futuro y retos.

---

6 Los contenidos aparecían comentados con más detalle en la programación, acompañados de una bibliografía específica (incluyendo en ocasiones junto a ella alusiones a largometrajes, cortos, exposiciones aconsejables, etc.) sobre cada tema.

b) Lengua:

- Programa abierto, en función de sus necesidades comunicativas particulares.
- Recursos para debatir, criticar y argumentar.
- Recursos para intervenir en presentaciones orales y debates.

### *3.2.3 Procedimientos*[7]

Durante el curso desempeñaban una serie de tareas de apoyo en las instituciones que antes mencionábamos, no como voluntarios que regalaban generosamente su tiempo ni como estudiantes en prácticas que mejoraban su currículum, sino como protagonistas de un intercambio donde las dos partes (comunidad y estudiantes) podían beneficiarse igualmente. Resumiendo todo lo expuesto hasta ahora, los estudiantes ayudaban en todo tipo de pequeñas y grandes tareas para las que las instituciones los necesitaban, mientras que ellos aprendían de primera mano en qué consistían los fenómenos migratorios en España y el modo en el que los españoles estaban viviendo esa nueva experiencia, al tiempo que mejoraban su español.

Antes de comenzar el programa se había invitado a las instituciones de Toledo a participar en una pequeña reunión en la FOG, donde se les propuso participar en la experiencia. En la reunión expusimos nuestras expectativas y escuchamos los posicionamientos de las instituciones. Se les cuestionó directamente en qué actividades necesitaban ayuda y en cuáles creían que nuestros estudiantes podrían colaborar. A partir de sus realidades construimos las nuestras, intentado así que el intercambio fuera lo más honesto posible. Entre esas tareas programadas estaban las siguientes:

- Colaboración con ONG en la gestión y realización de campañas de sensibilización sobre los problemas que vivían los inmigrantes, dirigidas a centros de educación primaria y secundaria.
- Participación en centros de investigación donde el fenómeno de la inmigración era uno de sus temas claves, y su meta, aportar nueva información que ayudara a mejorar la situación de los afectados, así como promover las iniciativas que contribuían a tal fin.
- Colaboración con ONG que trabajaban día a día con los inmigrantes en centros de acogida, búsquedas de viviendas dignas, actividades ocupacionales, etc.
- Participación como asistentes de conversación en inglés en aulas de colegios de primaria con un elevado número de estudiantes de procedencia inmigrante.

---

7 Esta descripción está tomada casi literalmente de la que aparecía en el programa entregado a los estudiantes, con alguna aclaración adicional para este artículo.

Por su parte, en el aula, el ambiente era el mismo: intercambio de experiencias entre los estudiantes y la profesora, aprendizaje cooperativo, etc. Los contenidos se iban construyendo entre todos a medida que se relacionaban las lecturas obligatorias con las experiencias y las preguntas de los estudiantes. Cada semana escribían una entrada en un blog comunitario[8] que todos debíamos leer antes de cada sesión. En dicha entrada debían aparecer breves notas sobre sus anécdotas en el trabajo, así como dudas, preguntas, etc., que les surgieran en él (lo que llamábamos informalmente «la caja negra»), y se recomendaba que lo intentaran relacionar muy brevemente con las lecturas y las películas que también tenían como tarea semanal. A mitad de curso, escribían un ensayo donde recogían las reflexiones del blog y algunas nuevas que les hubieran surgido, intentando siempre combinar las tres fuentes de información: primero, colaboración en las instituciones y vida en Toledo en general; segundo, experiencias en el aula; y tercero, investigación académica individual.

Tenían también un trabajo específico de lengua, dada la naturaleza del curso: cada semana recibían comentarios lingüísticos por parte de la profesora sobre sus entradas en el blog, de los que debían deducir cuáles eran sus dificultades más destacadas al hablar español. Con esa información, iban elaborando, semana a semana, un dosier de lengua a modo de «libro de gramática y léxico personal», con los contenidos que eran relevantes para ellos (y quizás no para otros estudiantes de la clase), según su ritmo y su estilo de aprendizaje, sus intereses y sus necesidades como aprendientes. Por supuesto, durante el proceso, la profesora estaba disponible para resolver sus dudas, proponer bibliografía, sugerir soluciones, etc.

A final de curso, los estudiantes debían organizar una jornada de sensibilización en la FOG, donde expondrían sus experiencias en las instituciones, así como los conocimientos teóricos adquiridos en el aula. Podían hacerlo en forma de presentaciones en *powerpoint*, o charlas informales, pero también con títeres, recitales, etc., si esto fuera atractivo para el perfil de los participantes en la jornada. Los grupos más entregados al proyecto también colocaban carteles, entregaban octavillas por el centro, organizaban la proyección de una película y mostraban otras muchas iniciativas que les ayudaban a concienciar a los demás sobre los contenidos que habían aprendido. Entre los invitados al evento estaban el resto de los estudiantes de la FOG, así como las instituciones que habían colaborado, pero también se abría el abanico hacia centros educativos, o de otra índole, que lo encontraran interesante. Por supuesto, era más que bienvenida la participación activa de las instituciones colaboradoras en forma de charlas o cualquier otra actividad que considerasen adecuada. Y así ocurrió en más de una ocasión. Por ejemplo, los entusiastas participantes del Colegio Aquisgrán nos sorprendieron con una presentación final en inglés de sus propios alumnos de primaria, que habían recibido la asistencia directa de nuestros estudiantes de la FOG para hacerlo. Se había establecido, pues, una red de relaciones y colaboración muy compleja de la que todos se habían beneficiado, en un plano horizontal.

---

[8] La herramienta del blog no aparecía en las primeras versiones del proyecto, pero nos dimos cuenta de su utilidad y lo incorporamos.

En la figura 3 mostramos, a modo de resumen, un esquema de esas rutinas semanales que hemos descrito y que culminaban en la jornada de sensibilización.

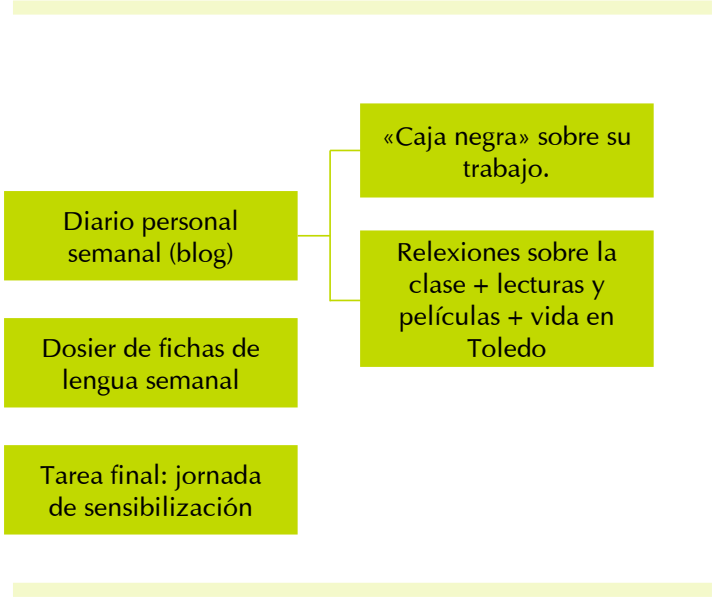



Figura 3. Esquema de trabajo durante el curso «España y los inmigrantes».

### *3.2.4 Evaluación*

Seguramente, una de las cosas que más preocupa a los profesores noveles en la programación con proyectos es la forma de evaluar al alumno. Acostumbrados como estamos a las evaluaciones sumativas tradicionales, no nos damos cuenta de lo vagas y arbitrarias que resultan en muchas ocasiones, y, sin embargo, mostramos nuestra desconfianza ante la forma de calificar el trabajo con proyectos. Sin embargo, esta suele ser muy rigurosa y cuenta con valiosas herramientas para caminar sobre un terreno más seguro para los docentes.

Para este curso establecimos el siguiente modo de evaluación:

1) No habría exámenes.

2) La calificación final se haría con arreglo a los 5 objetivos del curso que se habían presentado en el programa (y que se pueden encontrar más arriba en el presente artículo). Así, la distribución por porcentajes sería la siguiente:

   a) 20 % participación e integración en el trabajo en la comunidad con las organizaciones dedicadas a la inmigración;
   b) 20 % jornada de sensibilización;

c) 20 % análisis de sus descubrimientos sobre el tema de la inmigración (contenidos teóricos y posicionamientos personales). Trabajos de cultura:

   i) *blog* o diario de todo el curso: 10 %;
   ii) ensayo de mitad de curso: 10 %;

d) 20 % análisis del avance en su nivel de español: dosier de lengua;
e) 20 % desarrollo de la capacidad de colaborar y, a la vez, de ser autónomo: asistencia y participación en la clase (aunque esa forma de trabajar se demostraría también en las organizaciones toledanas, y así quedaba reflejado en las rúbricas de evaluación que el supervisor del estudiante debía completar).

El grado final obtenido por el estudiante se ajustaba después a la siguiente distribución:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **B+** (87-89) | **C+** (77-79) | **D+** (68-69) | |
| **A** (95-100) | **B** (83-86) | **C** (73-76) | **D** (65-67) | **F** (0-62) |
| **A-** (90-94) | **B–** (80-82) | **C–** (70-72) | **D–** (63-64) | |

A continuación hemos elegido dos rúbricas extraídas del programa original y citadas aquí literalmente, con el fin de ejemplificar los criterios de evaluación sin abrumar al lector del presente artículo:

A) Rúbrica para la «Jornada de sensibilización».

| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|
| Excelente | Muy bueno | Aceptable | Insuficiente | Inaceptable |

Nivel de español demostrado en su exposición .....
(En relación a los contenidos trabajados en clase).
Capacidad general de comunicar sus conocimientos .....
Creatividad y originalidad en la exposición .....
Relevancia de los contenidos de su exposición .....
(En relación a los contenidos trabajados en clase).
Total .....

B) Rúbrica de los «Trabajos de Cultura».

| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|
| Excelente | Muy bueno | Aceptable | Insuficiente | Inaceptable |

BLOG
Se escribió en el blog todas las semanas, con reflexiones breves, pero interesantes, capaces de suscitar comentarios e incluso debates .....

ENSAYO DE MITAD DE CURSO
Presentación propia de un estudiante universitario .....
Integración de contenidos*..... x2=

- Incluye información de la mayoría de las lecturas, así como de las experiencias en el trabajo en la comunidad.
- No resume simplemente ambas fuentes —las relaciona, critica y analiza—.
- Es preciso y maduro en sus comentarios.

**Observa que la nota de integración de contenidos vale el doble, por ser la más importante.*

Total .....

## 4. UN EJEMPLO EN EDUCACIÓN NO REGLADA: INMIGRANTES Y SOLICITANTES DE ASILO EN UNA ONG

### 4.1 Punto de partida del curso

Entre los años 2008 y 2011, la asociación ASILIM, a la que pertenezco, impartió clases en el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas (Madrid), desde ahora CAR[9]. Los residentes eran solicitantes de refugio y asilo de una gran variedad de procedencias (Somalia, Iraq, Palestina, Costa de Marfil, Sri Lanka, etc.) que vivían en el centro mientras se resolvía su caso (normalmente seis meses, pero a veces casi un año), esperando una respuesta de las autoridades. A medida que pasaba el tiempo, nos dimos cuenta de la dura situación emocional en la que vivían estas personas. La causa no era «solamente» el duro pasado que les atormentaba y la delicada situación legal en la que se encontraban (lo que resulta obvio para cualquiera), sino también las rutinas y la vida diaria de su presente como individuos pertenecientes a una comunidad (digamos España), aunque fuera efímera para ellos si su solicitud recibía una respuesta negativa. Un presente que era, en muchas ocasiones, su único patrimonio y, por lo tanto, algo vital para ellos. Las clases constaban de entre cinco y doce estudiantes (aunque este número podía variar), y era labor de la profesora localizar a los aprendientes con más problemas de motivación y con más posibilidades de aprovechar el proyecto, ya que se elegían solo uno o dos para prepararlo fuera de las horas de clase acostumbradas.

Estos estudiantes se convirtieron así en los agentes de un pequeño proyecto de ApS. En ese complicado «presente» que mencionábamos arriba, necesitaban aprender español, pero se encontraban desmotivados y aislados porque querían entrar en contacto con españoles y no sabían cómo hacerlo. Y, por encima de

---

9 Se puede encontrar una descripción del trabajo desarrollado en el centro en García, E. y Khraiche, V (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial — Actas de Congreso)
[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/GarciaOrtizyKhraiche.htm]

todo, se sentían humillados y mudos, a pesar de que tenían mucho que contarnos. De ahí nació la idea y el nombre del proyecto, que vamos a describir: «Tienes mucho que contarnos».

Por otro lado, contábamos con una comunidad un tanto peculiar con la que nuestros estudiantes podían mostrarse solidarios: los estudiantes de la FOG de los que hablamos en el apartado 3, al principio; y un tiempo después, los alumnos asistentes a los talleres «4x4», impartidos por ASILIM en colaboración con el Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación al Desarrollo de la Universidad Pontificia Comillas (en su mayoría españoles)[10]. Ambos grupos querían conocer y entender mundos diferentes al suyo (viajar, aprender y analizarlos) y también querían saber qué podían hacer por las personas que vivían en ellos (cooperar, ayudar y compartir sus experiencias vitales). Y para entender la otredad, ningún aliado mejor que las personas procedentes de distintos países que llegaban a España. En comparación con los estudiantes de la FOG, los estudiantes de Comillas tenían un interés añadido como comunidad receptora para nosotros: se trataba de aspirantes a profesores de inmigrantes, de forma que toda la información que pudieran darles sobre las necesidades y dificultades de sus futuros aprendientes era muy relevante para ellos.

Así las cosas, nos planteamos preparar a los estudiantes del CAR de Alcobendas durante un mes (a veces más) para hacer una presentación sobre algún aspecto que pudiera ser interesante para su audiencia: los estudiantes de la FOG y de Comillas. Es decir, los que normalmente recibían asistencia se convertirían en agentes solidarios; y los que generalmente se posicionaban como agentes, se darían cuenta de cuánto podían aprender de las personas a las que normalmente ayudaban. Algunos ejemplos de temas interesantes para esa tarea final de la presentación fueron estos:

- Los sistemas sanitarios en África.
- El genocidio en Sri Lanka.
- Identidades en los países del Este.
- ¿Quiénes son los manteros en Madrid?
- Las lenguas en África.
- Dificultades lingüísticas y culturales de un hablante de ruso al aprender español.

«Tienes mucho que contarnos» se constituyó así en un proyecto con un diseño muy sencillo, pero, sin embargo, muy poderoso y motivador para los agentes protagonistas. En esa «zona de grises» de las que nos hablaba Tapias, admitimos que no se daba una transformación de la comunidad tan clara como en otros trabajos. No obstante, el proyecto quedaba justificado por ese peculiar perfil tanto de los agentes como de la comunidad que describíamos antes: el objetivo de la motivación y la autoestima se nos antojaba prioritario, y creemos que se cumplió con creces.

---

[10] Este proyecto sigue en marcha en ASILIM, ahora solamente entre los estudiantes del local de la asociación como agentes, y los participantes en el taller «4x4» como pequeña comunidad receptora. En este artículo describimos el proyecto en pasado, haciendo alusión a su época más activa con el fin de poner énfasis en su época de gestación.

## 4.2 Especificaciones del proyecto

En este caso, el andamiaje del proyecto era muy sencillo (por el tiempo dedicado y por el pequeño número de participantes), pero igualmente importante.

### *4.2.1 Objetivos*

- Mejorar el nivel de español del estudiante (fuera cual fuera su punto de partida).
- Entrar en contacto con personas de fuera del entorno del CAR.
- Aumentar su autoestima y motivación.

### *4.2.2 Contenidos*

- Programa abierto en función de sus necesidades.
- Recursos para presentaciones orales.

### *4.2.3 Procedimientos y evaluación*

Después de una primera experiencia piloto en la FOG de Toledo, se empezó a trabajar con este proyecto en todas las ediciones del taller «4x4» de Comillas. Para esto, se proponía la idea a uno o dos estudiantes del CAR, como mencionábamos más arriba, y algunos de ellos llegaban a sentirlo como una especie de beca que premiaba su potencial. El tema que desarrollaban era elegido entre la profesora y los estudiantes, después de las primeras entrevistas, donde se intentaba definir sus áreas de interés y también las de su audiencia.

En esas pequeñas entrevistas se confeccionaba, pues, la redacción de las ideas principales y su desarrollo, se preparaban los materiales, se ensayaba la presentación y se completaban diariamente las fichas de autoevaluación. Estas eran muy sencillas, porque los estudiantes se abrumaban si se les entregaba demasiada documentación. En su cuaderno, cada sesión, escribíamos juntos:

- ¿Qué vocabulario he aprendido hoy? (escribe los nombres con su artículo, los verbos con su preposición y cualquier detalle que necesites recordar como pronunciación, un falso amigo en tu lengua, etc.).
- ¿Qué gramática he aprendido hoy? (escribe algunos ejemplos).
- ¿Qué tal ha sido hoy mi ensayo de la presentación? ¿Hago algo muy bien? ¿Hay algo que tengo que mejorar?
- ¿Qué debo trabajar o repasar solo/a?
- ¿Qué debo hacer en la próxima sesión con la profesora?

En la mayoría de las presentaciones, se utilizaban *powerpoints* con música y fotos proporcionadas por los estudiantes. Algunos podían confeccionarlos casi

solos, con el consejo del profesor; y, en general, suponían para los estudiantes un breve ejemplo de alfabetización digital, que a varios de ellos sorprendía y fascinaba. Después del día de la presentación, se llevaba a cabo otra entrevista, para comentar juntos lo que más les había gustado de la experiencia, las dificultades que habían tenido y los contenidos en los que habían mejorado. En la figura 4 podemos ver un esquema de la forma de trabajo seguida durante la experiencia:

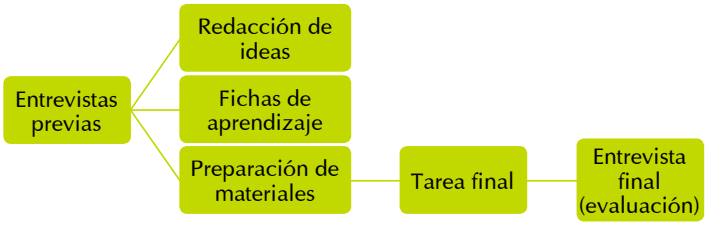



Figura 4. Esquema de trabajo durante el proyecto «Tienes mucho que contarnos».

## CONCLUSIÓN

Creemos que estas dos pequeñas experiencias muestran cómo el trabajo con el ApS puede adaptarse a situaciones muy dispares, con o sin una gran red de relaciones institucionales. Asimismo, es claro que la complejidad del diseño puede variar, dependiendo del centro educativo y sus necesidades, sin que ello vaya en detrimento de la calidad del proyecto. Esperamos también que este artículo anime la idea de que los resultados obtenidos justifican el esfuerzo que, sin duda, representa este tipo de trabajo. Y, todo ello, porque confiamos en que el «contagio del ApS» alcance también al ámbito de ELE y contemos pronto con las aportaciones de muchos docentes entusiastas.

## BIBLIOGRAFÍA

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Ppc Editorial.

Kaye, C. (2004). *The Complete Guide to Service-Learning. Minneapolis*, MN: Free Spirit Publishing Inc.
Martín, X., y Rubio, L. (2006). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
Puig, J. M. et ál (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
— (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Editorial Graó.
Rubio, L. et ál (coord) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). [en http://hdl.handle.net/2445/46344].
Tapia, M.ª N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
— (2006). *Aprendizaje y servicio solidario.* Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.