Contra viento y marea: enseñar y aprender en aulas «borrascosas»

Leyre Payo Peña
Asociación por la Integración de Inmigrantes en Madrid (ASILIM)
e Instituto Cervantes de El Cairo

1. INTRODUCCIÓN

El siempre apasionante tema de la diversidad en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE) ha servido de pertinente excusa para plantear un taller cuyo propósito principal ha consistido en compartir experiencias docentes extraídas de distintos proyectos didácticos y caracterizadas por presentar escenarios altamente diversos y heterogéneos. En esta parte introductoria es además oportuno presentar a la «Asociación para la Integración lingüística del Inmigrante en Madrid» (ASILIM), organización sin ánimo de lucro y activa desde 2001, formada por un equipo de docentes de ELE especializados en enseñanza a poblaciones inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo en la ciudad de Madrid. El equipo de ASILIM, al que la que suscribe estas actas tiene el inmenso honor de pertenecer, dedica todos sus conocimientos y esfuerzos a cultivar uno de los principios fundamentales que rigen su filosofía desde sus inicios: proporcionar una enseñanza de ELE de calidad también para aquellas personas que no disponen de recursos materiales para costeársela. Además de toda la actividad desarrollada desde su dinámica sede situada en el emblemático barrio de Lavapiés, ASILIM promueve y coordina los programas didácticos de ELE de los Centros de Ayuda a Refugiados oficiales de Madrid (también referidos a continuación como CAR) y del proyecto social de La Casa Encendida de Madrid. Desde el punto de vista pedagógico, estos tres escenarios presentan una característica común: son aulas con altos niveles de heterogeneidad, además de ser los «caladeros» en los que ASILIM ha hecho acopio de sus conocimientos didácticos y de los que ha extraído su saber hacer, logrando forjarse una reconocida trayectoria como referente en la gestión de la diversidad en ELE.

Por último, es también importante mencionar que las experiencias presentadas en este taller ilustran contextos muy específicos en el panorama de enseñanza de ELE a los que tradicionalmente se les ha prestado muy poca atención tanto desde las políticas institucionales, como también desde la perspectiva editorial. Por ello, es ya motivo de celebración asistir a esta oportunidad de encuentro en la que poder exponer el trabajo y los esfuerzos que llevan a cabo muchos profesionales del sector que, a pesar de la carencia crónica de recursos y de reconocimiento, han logrado amasar contra viento y marea un legado metodológico único y pertinente

que ha cristalizado en interesantes estrategias didácticas de gran valor pedagógico, en cuanto a que se han curtido en los embates de las aguas docentes más bravas, aportando nuevas perspectivas ante la siempre delicada gestión de la diversidad en la enseñanza de ELE.

2. OBJETIVOS

Mediante este taller se ha pretendido dirigir la atención a lo que ocurre en aulas con altos niveles de diversidad, tanto a las características propias que las definen, como los factores que intervienen en ellas con el fin de comprender las dinámicas que generan. Los objetivos que han guiado la exposición son:

ilustrar el concepto de diversidad en el aula, exponiendo distintos escenarios marcados por una diversidad extrema;

reflexionar de forma conjunta sobre los factores que convierten estos contextos en entornos de aprendizaje considerados «anómalos» o «borrascosos»;

analizar acciones metodológicas diseñadas ad hoc bajo el criterio de atención a la diversidad, transformando acciones didácticas diseñadas en entornos más «normalizados» y adaptándolas a las necesidades particulares del público receptor;

tomar conciencia sobre la necesidad de atender a la diversidad adecuadamente, adoptando acciones metodológicas para lograr gestionarla dentro de límites realistas y manejables; y, al fin y al cabo, desmontar creencias erróneas y prejuicios.

3. SOBRE DIVERSIDAD Y HETEROGENEIDAD

Se abre el turno de las definiciones: ¿a qué nos referimos cuándo hablamos de diversidad en el aula? En la variedad está el gusto, o eso dicen. Sin embargo, en pedagogía, un exceso de en la variedad de factores que componen el aula podría suponer un reto para el docente.

En el conjunto de casos que nos ocupan y en un entorno didáctico marcado por el fenómeno migratorio, hablaremos de diversidad y heterogeneidad cuando en nuestras clases se reúnen estudiantes procedentes de países con lenguas y culturas diferentes, como factores evidenciables que inmediatamente calificarán nuestro contexto de «espacio multilingüe y multicultural». Sin embargo, estas evidencias no serán más que un globo sonda que nos invite a acercar la mirada y a aplicar una lente más ajustada a la situación de aprendizaje, donde observaremos un microcosmos en el que reinan otros aspectos ocultos tras esta primera aproximación. En el aula multilingüe, por ejemplo, coexisten fenómenos lingüísticos como la diglosia o el plurilingüismo en un mismo individuo; en el aula multicultural, se da la presencia de culturas y tradiciones de aprendizaje diferentes, perfiles de aprendi-

zaje, niveles de formación y conocimiento de ELE y expectativas dispares, además de una variedad de creencias religiosas, políticas e ideológicas, entre otros. En este alambique humano, confluyen además otros factores de corte más psicológico, como el carácter personal y el estado anímico y todo ello, extraído de experiencias vitales con cargas emocionales nada despreciables y que suelen distar bastante de la comúnmente compartida por el docente.

Desde un punto de vista emocional, las aulas en las que se atiende a población inmigrante, refugiada y solicitantes de asilo son aulas «diferentes», sus estudiantes son «especiales» y en ellas, debido a las circunstancias que rodean al colectivo, existen altas posibilidades de que se den circunstancias excepcionales, donde el cuadro anímico adopta un protagonismo especial por dar muestras de una fragilidad más intensa y frecuente que en otros entornos. En casos extremos, pero posibles, debemos tomar conciencia de que nuestros estudiantes han vivido circunstancias personales objetivamente dramáticas como, por ejemplo, la población refugiada que huye de guerras o desastres naturales, con pérdidas humanas y traumas importantes a sus espaldas. Este mapa emocional devastador se suele hacer visible en forma de síntomas catalogados bajo lo que se denomina «el síndrome de Ulises» y que se traducen en sentimientos de extrema desconfianza, temor e inseguridad, lo cual impregna el aula de un ambiente inicialmente muy tensionado.

En conclusión, el aula tildada de «multicultural» revela una naturaleza caleidoscópica, depositaria de una gran riqueza multifacética y multidimensional en cuanto a que adopta la apariencia de un mosaico de individuos muy heterogéneo que confluye en un mismo espacio y tiempo con el propósito común de aprender una segunda lengua de forma comunicativa y eficaz.

En el otro lado de este puzle de caprichoso encaje, se encuentra el docente, cuyo principal cometido consiste en gestionar este magma humano y, entre los retos a los que se enfrenta, se encuentra su capacidad para interpretar y desentrañar todos estos matices debidamente para alcanzar el objetivo propuesto y convertir a sus estudiantes en eficientes comunicadores con garantías de éxito.

4. EXTREMA HETEROGENEIDAD = GRAN INCERTIDUMBRE

Traducido al ámbito pedagógico, un contexto tan rico es, por definición, muy desafiante porque en él, el frágil equilibrio de los elementos que conforman su ecosistema se ve amenazado por la existencia de altos marcadores de diversidad. En este escenario es muy comprensible que la gestión de un aula de estas características se nos plantee como un reto en principio inabarcable, puesto que mantener el alto grado de heterogeneidad a niveles asumibles exige indudablemente mayores esfuerzos por parte del docente. No en vano hemos denominado estos entornos de «alto voltaje», conformados por un material altamente inflamable en los cuales, de no dedicarles las debidas atenciones, saltarán chispas: un inocente

sopor podría evolucionar en un indeseable aburrimiento de la tripulación a bordo, pero si el aula atraviesa por aguas borrascosas, en caso de navegar a la deriva, pueden aflorar sentimientos de desconfianza e incluso de frustración que pondrán en jaque la motivación de nuestros estudiantes. Se perfila así un horizonte plagado de incertidumbres tanto en el frente docente como en el de los aprendientes que, de no ser debidamente considerado, puede echar por la borda y de un sablazo cualquier intento por lograr llegar a buen puerto. Sí, suena desafiante, pero ¿quién dijo que navegar por aulas plagadas de arrecifes a flor de agua e infestadas de tiburones fuera una misión imposible?

Con el objetivo de evitar caer en dinámicas con potenciales efectos perniciosos, la misión consiste en gestionar el aula de la forma más pragmática posible, pero también más saludable desde todas las bandas. Esto implica atajar cualquier atisbo de incertidumbre provocado por altos grados de heterogeneidad mediante mecanismos de simplificación que ayuden a rebajar los niveles de diversidad y llevar la gestión del aula a niveles más asumibles, creando entornos de acogida de apoyo positivo.

Para ello, es indiscutible que un profesorado formado y experimentado es clave, lo que significa que este debe disponer de técnicas procedentes de una formación académica sólida y actualizada, y / o de una dilatada experiencia en la materia. Hay que añadir una cierta capacidad reflexiva y estratégica, que pasa por realizar esfuerzos en todos los niveles: desde la actuación individual más ligada al ámbito del aula como, por ejemplo, tener cintura para reajustar las planificaciones diarias, hasta adoptar una perspectiva más holística y, como miembro de un equipo, abogar por la adopción de medidas de mayor calado que afectan a aspectos más globales de la enseñanza como, por ejemplo, la adaptación de contenidos, la estructuración de las planificaciones curriculares o la agrupación de estudiantes por niveles de dificultad y destrezas que requieran atenciones especiales (p. ej.: un reto clásico es buscar soluciones cuando en un mismo grupo coexistan estudiantes alfabetizados y no alfabetizados).

5. LA AFECTIVIDAD EN PRIMERA LÍNEA DEL FRENTE

Sin embargo, un docente que se encuentre ante este tipo de situaciones deberá también desarrollar consciencia sobre otro aspecto fundamental: que para transmitir conocimiento se deben dar las circunstancias emocionalmente estables y garantistas para que se produzca aprendizaje. Lamentablemente, se trata de un factor que los enfoques y metodologías demasiado eurocentristas han ignorado largamente, descuidando las disparidades que quedan en evidencia ante un arco diverso de sensibilidades y perfiles tan heterogéneos. Para no fracasar en su intento, un docente consciente, además de transmitir los conocimientos «técnicos» requeridos por las labores propias del oficio, también deberá poner en práctica destrezas y habilidades más relacionadas con la dimensión afectiva.

La afectividad deberá recorrer de forma trasversal el espectro didáctico, lo que se traduce en saber leer los humores ambientales, alejarse de juicios limitantes, tender redes de apoyo mutuo y, en definitiva, generar un aula llena de complicidad. Un equipo docente conscientemente afectivo es el artífice de la transmutación de un «grupo» —heterogéneo y desconectado— en un «equipo» —entidad cohesionada y orientada a un objetivo común—. Una vez forjada esta identidad, el aula adoptará una solidez inquebrantable que le hará navegar con plena confianza y seguridad a bordo de un buque insigne en el que todos juntos y a una aspiren a surcar el trecho de tan peculiar travesía.

6. AFECTIVIDAD: METODOLOGÍAS *AD HOC*

El objetivo pedagógico consistirá en abrir espacios seguros que fomenten la complicidad intergrupal, laboratorios en donde los errores se transformen en oportunidades de aprendizaje y en los que se refuerce la confianza (en uno mismo y en el equipo) con el fin de lograr un aprendizaje pleno y significativo.

Por un lado, se trata de establecer metodologías que den paso al encendido emocional y añadan a la receta didáctica este ingrediente fundamental, la afectividad, con el fin de transmitir valores de seguridad y motivación entre nuestros estudiantes. Hacernos preguntas nos llevará a observar y a activar la escucha activa. ¿Realmente conocemos a nuestros estudiantes? ¿O nos refugiamos tras convenientes clichés para tapar ineficiencias que provienen quizás de una visión del mundo reductora y que podrían cambiar con una pequeña transformación en nuestra práctica docente?

Por tanto, hay afectividad en nuestras actuaciones pedagógicas cuando, en atención a las necesidades reales de nuestros estudiantes efectuamos cambios en el orden de las prioridades metodológicas que impactan a programaciones, agrupaciones y actividades (Figura 1).



A1 Bienvenida (Temas: 1, 2, 3) – 1 mes

Sec.	TEMA	CONTENIDOS FUNCIONALES Y DE CONOCIMIENTO DEL MUNDO	CONTENIDOS LÉXICO-GRAMATICALES Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS
1 semana	1. Toma de contacto	a) Saludar y presentarse b) Comprender instrucciones básicas de actividades didácticas y "pedir ayuda" en clase	1. Abecedario 2. Principales saludos y despedidas 3. "Ayudas": ¿puedes repetir, más alto, más despacio, ¿cómo se escribe?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cómo se dice?, ¿Me das papel? 4. Vocabulario básico de objetos de la clase 5. Presentación básica (nombre, apellidos, nacionalidad). Verbo SER. 6. Nacionalidades (presentación del género a partir de los gentilicios) 7. Primeras nociones de conjugación (personas yo, tú, él, ella). 8. Números. Verbo TENER.
1 semana	2. Nos conocemos	a) Dar y pedir información personal b) Comprender y completar formularios básicos	1. Datos de los formularios y su correspondiente formato de respuesta (*DIRECCIÓN: C./ Sanfilena n.º 7, 28100-Madrid*) 2. Preguntas y respuestas sobre la identidad en un contexto informal 3. Correspondencia entre las preguntas que han aprendido para obtener información personal en un contexto informal y las palabras técnicas que aparecen en los documentos (*¿Cómo te llamas?→ NOMBRE; ¿Estás casado? → ESTADO CIVIL*; etc.) 4. Léxico de las relaciones de parentesco 5. ADJETIVOS POSESIVOS (*mi, tu, su*, mis, tus, sus) 6. Las profesiones. ¿En qué trabajas? Verbo TRABAJAR. 7. Interrogativos: *¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cuánto?, ¿dónde?*
Tarea	**RELLENAR LAS PRIMERAS SECCIONES DE UNA SOLICITUD DE RESIDENCIA**		
2 semanas	3. En un día normal	a) Expresar acciones habituales y hablar de su frecuencia b) Aprender a leer la hora en relojes de agujas y en el sistema digital de 24 horas	1. Léxico de las partes del día, de los días de la semana, de los meses del año y de las estaciones 2. La hora: pregunta y respuesta 3. Presente de indicativo de verbos de uso habitual (regulares, algunos irregulares y reflexivos: *desayunar, comer, cenar, despertarse, levantarse, salir, ecostarse, dormirse, ir*; etc.) 4. Presentación explícita de las normas de conjugación del PRESENTE DE INDICATIVO insistiendo en las personas del singular
Tarea	☐ TAREA FINAL 1: ENTREVISTAR A LOS COMPAÑEROS DE CLASE SOBRE SUS COSTUMBRES Y HACER UN POSTER FINAL CON TODOS SUS DATOS		

Figura 1. Muestra de una programación en la que se presenta una unidad totalmente adaptada a los estudiantes del nivel A1 (a la sazón llamado A1 Bienvenida) del Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas (Madrid).

Hay afectividad cuando, en atención a nuestro perfil de aprendientes, se incluyen enfoques cooperativos que refuerzan el sentimiento de grupo y las tareas de lengua son significativas, transformándolas en «misiones reales» (Figura 2). Hay afectividad cuando se diseñan materiales que tengan en cuenta los distintos perfiles de aprendizaje o las destrezas especiales que se quiera trabajar con cada estudiante (Figura 3).



Figura 2. Tareas cooperativas: elaboración de una guía de consejos para los residentes del CAR (Alcobendas, Madrid)



Figura 3. Diseño de materiales adaptados a cursos de alfabetización y lectoescritura

Hay afectividad metodológica cuando, de forma sistemática, proporcionamos andamiaje en el proceso de aprendizaje, cuando diseccionamos los procesos cognitivos para abordar un constructo desde diversas perspectivas, cuando no damos por sentados los conceptos. Hay afectividad cuando incluimos secuencias más introspectivas que den oportunidad y espacio a los aprendientes para expresar sus motivaciones y experiencias personales. Hay afectividad cuando queremos saber de ellos y les damos pie a expresar su yo (Figura 4).

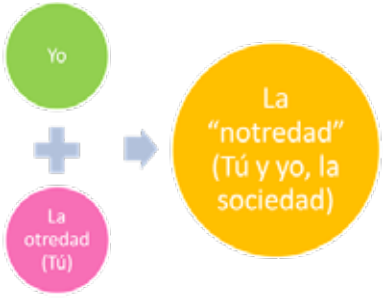


Figura 4. Actividad «Conectando con lo personal». En este sentido, entran en escena los cuestionarios afectivos o las actividades en las que los aprendientes puedan expresar todo su potencial narrativo, entre otras actividades.

Asimismo, y con el fin de crear un ambiente afectivo que rompa con estructuras demasiado rígidas y jerarquizadas, en ASILIM se ha apostado por completar este elenco de opciones incorporando un enfoque lúdico, al que se le unen las técnicas procedentes de la interpretación teatral que, a su vez, beben de metodologías conectadas con la Psicología en Pedagogía (p. ej., la sugestopedia o el *superlearning)* o la Sociología (p. ej., el aprendizaje-servicio).

Por otro lado, hay afectividad cuando el docente hace alarde de un ejercicio de honestidad por su parte, en un intento por jugar ese principio de justicia en el que «para que te cuenten, debemos contar», que no es otra cosa que mostrarse como un igual, bajarse al ruedo, ser uno más y desnudarse emocionalmente si hace falta.

En definitiva, «humanizarse» para que los aprendientes terminen comprendiendo que el docente es un ser igual en su papel de facilitador, despojado de cualquier atisbo jerárquico, mostrándose también como una persona con familia, sentimientos y necesidades similares y universales y, por tanto, compartidos.

7. EN ENTORNOS DE INMERSIÓN: REMEDIOS PRÁCTICOS CONTRA EL MAREO

Al fin y al cabo, se trata de aprovechar las oportunidades de aprendizaje que nos brinda el contexto (de inmersión, en este caso) en favor de una comunicación que se construye de forma continuada y en la que debemos mantener abiertos todos los canales para dar voz y voto a los aprendientes. Se trata además de conectar de forma constante y sistemática con sus realidades más cercanas, en un ejercicio que no solo es lingüístico, sino que trasciende a otras dimensiones. Este paquete afectivo dinamiza las emociones que se manifiestan mediante la lengua (esa gran herramienta a su favor), lo que tiene consecuencias muy beneficiosas en el refuerzo de la autoestima de nuestros estudiantes, que ven en la realización de las tareas «lingüísticas» una inversión muy rentable, por significativa y productiva.

En un entorno de inmersión, se configura además el «aula exterior», que no es más que utilizar el entorno externo al aula en favor de esas oportunidades. En este sentido, ASILIM ha sido fiel promotora de programas que mantenían una continua conexión entre lo aprendido en el laboratorio del aula y la actividad social fuera del aula y a modo de ejemplo, se elaboraron proyectos en los que se vivieron experiencias tan interesantes como fascinantes:

A) «Turistas por Lavapiés»: Una iniciativa que, con motivo de las jornadas de puertas abiertas de la asociación, implicó a estudiantes y profesores en la preparación de una rutas turísticas por el barrio muy especiales, guiadas por nuestros estudiantes, a la sazón, de Bangladés, Senegal y Marruecos, que durante la mañana de un sábado muy primaveral se encargaron de contar a los viandantes (españoles y de otras nacionalidades) las anécdotas y secretos que llenan los callejones de uno de los barrios más castizos del Madrid histórico.

B) «Contigo, puedo»: Programa de tutorías personalizadas entre estudiantes migrantes y tutores locales donde se refuerzan los factores afectivos que conforman el filtro que influirán en los procesos de adquisición y aprendizaje. Este programa es un ejercicio de integración social real que se apoya en la afectividad como motor de cambio. Sus objetivos consisten en atender las especificidades de los estudiantes; potenciar sus destrezas comunicativas; fomentar la participación y el diálogo intercultural y fortalecer el sentimiento de pertenencia, cuyos réditos en términos de bienestar social son notables.

C) Los maravillosos «Diverticuentos»: Jornadas muy especiales en las que cada año nuestros estudiantes, con la ayuda y el apoyo de su tutor, sacan a relucir su naturaleza de trovadores, bardos y cronistas, y comparten ante una audiencia

cada vez más fiel los relatos procedentes de un acervo de cuentos, leyendas y fábulas de tan diversos como evocadores.

D) La iniciativa de «Tienes mucho que contar» forma parte de la misma filosofía en la que, con la excusa de celebrar unas jornadas de puertas abiertas (un objetivo real, un aprendizaje en acción en toda regla), se intentan aunar intereses de oriundos y foráneos en experiencias humanas y vitales muy bonitas, que ayudan a conectar con su yo, despiertan la motivación intrínseca de cada estudiante, rompen con cualquier dinámica interna de control social (en el caso de migrantes inmersos en comunidades muy cerradas, como la bangladesí en Madrid), siendo un remedio contra el fenómeno de la pidginización y surgen oportunidades para aquellos estudiantes que desean conectar con la sociedad de acogida y probar otras cosas con garantías, en el caso de que tengan esa inclinación personal.

8. CONCLUSIÓN

En esta sesión nos hemos propuesto hacer un ejercicio de virtud a partir de la aparente adversidad en la que viene envuelta toda muestra de diversidad porque creemos fehacientemente que un enfoque afectivo es el mejor antídoto para combatir cualquier disfuncionalidad en el aula por su gran capacidad empoderadora y su alcance universal.

Haciendo alusión al símil náutico que ilustra este taller, la gestión de entornos con altos niveles de diversidad y por tanto, muy heterogéneos, implicará que todo profesor comprometido con su labor docente se suba al puente de mando, se cale la gorra de timonel y atraviese, contra viento y marea, las aulas procelosas y borrascosas por las que navega. Con el tiempo y la maña, este se transformará en un avezado lobo de mar que, dotado de un olfato capaz de detectar los sentires de su tripulación bucanera, logrará el firme propósito de llegar a buen puerto.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E. (2012). S*oy profesor/a 1. Aprender a enseñar. Los protagonistas y la preparación de clase*. Madrid: Edelsa.

Alonso, E. (2012). S*oy profesor/a 2. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa.

Alonso, E. (2016). S*oy profesor/a 3. Aprender a enseñar. La diversidad en el aula*. Madrid: Edelsa.

Arnold, J. y Fontcuberta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

Del Hoyo, M.ª Á., Dorrego, L, Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.