La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva

María Jesús Llorente Puerta
Accem- Asturias

Hablar de inmigración en el momento del presente congreso (septiembre de 2015) nos sitúa en el foco de más rabiosa actualidad. Con una población volcada en la toma de conciencia y la solidaridad hacia la situación de las personas refugiadas, dentro de una mediática y candente polémica acerca de las vallas y fronteras, los centros de internamiento a extranjeros, los cupos de admisión de personas, y en un congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, donde la expresión "Enseñanza de español a inmigrantes" también resulta ya familiar, el título de nuestra comunicación no puede ser más actual.

Muchas de las actividades de atención y formación de este colectivo se encuentran en manos de entidades del tercer sector social. En el presente análisis hemos trabajado sobre el contexto concreto de las personas que participan en los grupos de Español como Segunda Lengua y Alfabetización en una Segunda lengua que acuden a *Accem - Asturias*, todas ellas personas adultas inmigradas, solicitantes de asilo o refugiadas.

Accem[1] es una ONG que, con los valores de *Diversidad, Justicia Social* y *Compromiso Social* y los principios de *Interculturalidad*, *Participación Social, Complementariedad, Innovación* y *Transparencia*, se dedica a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación más vulnerable en nuestra sociedad y, especialmente, del colectivo de refugiados, migrantes y personas en entornos de exclusión social o riesgo de ella. Se realiza una intervención integral que abarca cuestiones personales, sociales, educativas, laborales y comunitarias. *Accem* tiene ámbito estatal, con sede central en Madrid y presencia en once Comunidades Autónomas.

En Asturias, en sus sedes de Oviedo, Gijón y Avilés, *Accem* ofrece distintos servicios de acogida, acompañamiento y formación a las personas que acuden a la entidad. Entre los servicios de formación se ofrecen talleres culturales y de formación socioeducativa, de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y formación para la Búsqueda de Empleo, clases de alfabetización y clases de apoyo escolar para alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Educación de Personas Adultas y, por supuesto, clases de Español como Segunda Lengua (EL2) para todas las edades.

Hablamos pues, de enseñanza del español para inmigrantes. Concepto que, si bien simplifica la comprensión terminológica, posee, desde nuestro punto de vista, cierto cariz estigmatizador. Se trata de un término socioeconómico con connotación negativa que se aleja de la situación de enseñanza–aprendizaje. Entre otras cosas porque trata aspectos que nada tienen que ver con la enseñanza de lenguas y sí

1. www.accem.es En esta entidad se desarrolla nuestra labor profesional desde hace más de dos décadas.

con la consideración social de los destinatarios de esta actividad educativa (Villalba y Hernández 2010: 163). Esta percepción afecta, naturalmente, al profesorado. En los diferentes foros a los que acudimos es frecuente encontrarse con público que comparte la idea de que cualquiera puede impartir clases de español a inmigrantes. Percepción corroborada por la bibliografía, donde se observa la creencia generalizada de que todas las instituciones que ofrecen enseñanza de L2 o alfabetización en la nueva lengua realizan una actividad marginal, improvisada y provisional con falta de currículum específico, profesorado con gran movilidad y escasa formación docente y carencia de materiales didácticos. En definitiva, una actividad de escaso prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está aún por hacer. (Hernández 2012; Villalba y Hernández 2010). Esto no es así. La presencia de esta realidad en el aula y la urgencia por responder a las necesidades del alumnado han provocado el interés por la reflexión y la preocupación pedagógica. A pesar de que aún queda camino por recorrer, en los últimos años se han dado pasos de gigante en la profesionalización y la dignificación del trabajo docente de las personas que nos dedicamos a la enseñanza del Español como Segunda Lengua para *inmigrantes*.

En el caso concreto que nos ocupa, dentro de la enseñanza en *Accem*, la publicación de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) nos sirve de base para esa reflexión sobre la actividad docente.

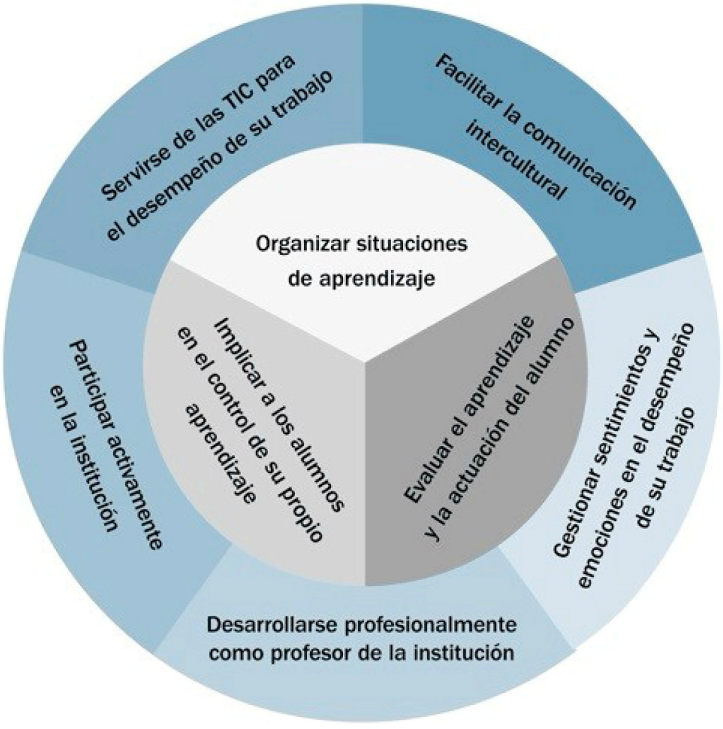

Fig. 1. ***Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras,*** **Instituto Cervantes (2012: 8).**

Tomando como referencia la publicación señalada, fuimos desgranando una a una esas ocho competencias clave que se señalan. De todas ellas, el fomento de la comunicación intercultural, la motivación docente, la implicación en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado y la participación activa en la institución se consideraron inherentes al desempeño de la labor, pues el profesorado de la entidad se identifican con los principios (*Interculturalidad, Participación social, Complementariedad, Innovación y Transparencia)* y valores (D*iversidad, Justicia social, Compromiso social*) de la misma. El uso de las TIC en el aula y la formación continua son constantes metodológicas. La evaluación del aprendizaje y la actuación del alumnado se encuentran integradas en el proceso de aprendizaje. Aunque todas esas competencias fueron analizadas, la exposición detallada de dicho análisis excede ampliamente el espacio de la presente comunicación, por ello centramos nuestra atención en dos de las competencias generales.

La primera de ellas, *Organizar situaciones de aprendizaje,* conlleva como competencias específicas:

1. Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.
2. Promover el uso y reflexión sobre la lengua.
3. Planificar las secuencias didácticas.
4. Gestionar el aula.

> Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada. (Instituto Cervantes, 2012: 13).

Aunque el hecho de ser inmigrante no constituye un factor decisivo en el proceso de aprendizaje de una L2, sí consideramos que los niveles socioeconómicos y formativos de partida del alumnado y la situación política y social en los países de origen determina las condiciones de inserción social en el país de acogida, el proceso de acercamiento a la lengua y la actitud hacia el aprendizaje. No obstante, pretendemos alejarnos de las generalizaciones y en la intervención en el aula tenemos en cuenta especialmente los factores individuales de nuestros estudiantes. En nuestra práctica docente trabajamos sobre un contexto concreto de aula tomando como punto de partida un objetivo didáctico fundamental: conseguir que el alumnado aprenda. Lo que hacemos es observar los fenómenos que se producen en el grupo clase para analizar y tratar de solucionar los problemas recurrentes en él. El procedimiento es el habitual de la investigación en acción, práctica observatoria o práctica reflexiva (Gutiérrez 2008) con el objetivo de mejorar la práctica educativa. Al no estar sometidos a un currículo "oficial", las decisiones en la programación se toman a partir de factores determinados por el grupo concreto de alumnos del aula en un momento dado.

Las fases del proceso consisten en planificar, actuar, observar y reflexionar, como se observa en la figura 2.

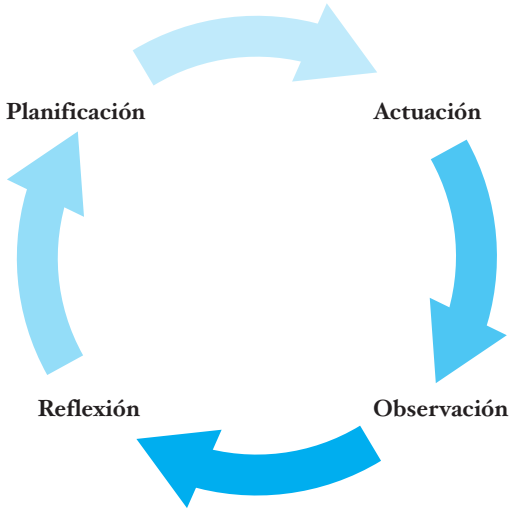

Fig. 2. Fases del proceso de investigación.

Siguiendo el principio metodológico de la enseñanza centrada en el alumno (Nunan 1988), nos planteamos, en primer lugar, averiguar las expectativas, necesidades e intereses de cada una de las personas participantes en el aula para que la formación responda a corto plazo a sus objetivos a la par que intentamos crear en los aprendices la conciencia de recursos para seguir aprendiendo.

A medida que el grupo se va conociendo, así como a la profesora, se genera un clima relajado y de confianza que facilita la expresión sincera de necesidades e intereses. En el espacio de las clases se utiliza la técnica del grupo focal o grupo de discusión a modo de actividad *normal* de clase. Los grupos se conducen a partir de preguntas estratégicas (*¿qué os gustaría aprender?; ¿qué os gustaría hacer en clase?; ¿qué vais a hacer vosotros?)* que permiten suscitar debate y proporcionar conclusiones fructíferas para nuestro objetivo. Normalmente, durante las sesiones, suelen aparecer temas que trascienden el aspecto formativo del contexto y llegan hasta el plano personal y la experiencia sociocultural de la mayoría de los y las aprendices, lo que nos ofrece una visión de primera mano de su situación, creencias, expectativas y necesidades y permite programar las actividades en función de las condiciones vitales y personales del alumnado.

La observación directa permite delimitar variables fundamentales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de programar las sesiones, por ejemplo, cómo viven las personas su situación administrativa, si sienten la necesidad de aprender todas las destrezas la lengua, si no, cómo suplen las carencias. El diario de clase constituye una herramienta de observación habitual en el que se registran, al finalizar las sesiones, todos los datos relativos a la observación de campo, al desarrollo didáctico y metodológico de las sesiones, así como los datos sobre el contenido sociocultural y las cuestiones relativas a la dimensión afectiva del aprendizaje. Para la recogida de datos la atención se centra tanto en las respuestas de los aprendices a los contenidos, materiales y actividades pro-

puestos, como a las dinámicas del aula, la metodología de la profesora, las dificultades de aprendizaje (tanto contextuales como personales), las necesidades del alumnado (manifestadas o sentidas), las dificultades contextuales y personales del alumnado y todos los aspectos considerados pertinentes. Estos comentarios sirven de base para la programación de siguientes sesiones. Los cuadernos de bitácora se guardan y revisan cada vez que empiezan nuevos cursos o se renuevan los y las estudiantes.

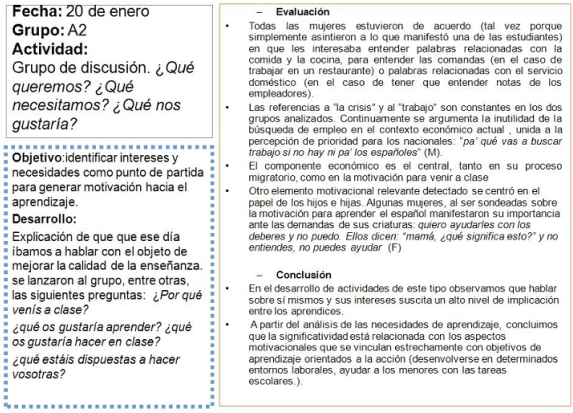

Fig. 3. Ejemplo de diario de clase.

La otra competencia analizada, *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje,* conlleva como competencias específicas:

1. Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
2. Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
3. Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
4. Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

> Se refiere a la capacidad del profesorado para involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, de modo que vaya desarrollando su autonomía como aprendiente, siendo cada vez menos dependiente del profesor. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumno reflexiona sobre su proceso se producirá un aprendizaje realmente significativo. Esto implica que el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso. (Instituto Cervantes 2012: 17)

Una cuestión que se manifestó obvia desde el comienzo de la actividad docente fue la necesidad de incluir la práctica de estrategias de aprendizaje en el contexto de aula para contribuir a una más eficaz apropiación del conocimiento. Dada la particular idiosincrasia de los grupos, en la organización de las clases se opera en un "*micro-nivel*" (Richards y Lockhard 2002), planificando día a día, pues habitualmente los objetivos iniciales han de ser reformulados en función del número y perfil de asistentes a la se-

sión. Normalmente se intenta ir más allá de la simple secuencia de actividades o rutinas didácticas y centrarse en objetivos concretos para los que resulta útil el manejo de estrategias que permitan cierto aprendizaje autónomo. Es importante recordar que el tipo de estrategias puede variar y no coincidir con el que habitualmente se observa en alumnado con diferente experiencia formativa o escolar (Reimer 2008).

Sin duda el alumnado utiliza continuamente gran cantidad de estrategias para desenvolverse en la sociedad de acogida. La falta de dominio lingüístico no le ha impedido viajar miles kilómetros, instalarse en una nueva ciudad, alquilar una vivienda, empadronarse, solicitar una tarjeta sanitaria y acudir a los servicios sociales. Y todo ello en una lengua nueva. Es cierto que existe una red de apoyo de compatriotas que facilita enormemente esta labor. No obstante, a nivel individual, observamos que los aprendices se valen de numerosas estrategias para "salir del paso" en situaciones más o menos comprometidas que además tienen en cuenta el contexto social e interpersonal en que se encuentran. El trabajo con estrategias de aprendizaje fue un aspecto a considerar para dotar de significado a los contenidos de la clase. La detección de estrategias que estos grupos concretos emplean se plantea como paso previo para determinar y aconsejar otras que puedan resultar de utilidad.

Algunos autores afirman que, si todos los individuos utilizan estrategias en su lengua materna, a la hora de enfrentarse a otro idioma lo único que se necesita es trasvasar esa estrategia a la nueva lengua (Seseña, 2004). Sin embargo, esta teoría "innatista" es compleja de demostrar con un alumnado como el que nos ocupa. Generalmente nuestros estudiantes no son conscientes de ninguna estrategia. Al ser preguntados por la manera en que recordaban las palabras en español todos, en general, manifestaban su inconsciencia: *No, no sé, sale solo. Lo utilizas o hay alguien que cada día te dice "dame el cuchillo" o "dame el tenedor", pero por escrito es más difícil... cosas de la casa, por ejemplo, o cosas de la calle las aprendes más rápidamente.*

En el marco concreto de los grupos, en un principio, el registro de estrategias de aprendizaje se basa en la observación. Siempre que es posible, se aprovecha la presencia de otra profesora en el aula para observar tanto al alumnado como el tipo de tareas en clase en y registrar la información en una parrilla como esta:

Duración de la actividad	***Instrucciones y tareas de la profesora. Interacción.***	***Acciones del estudiante. Respuestas. Interacciones.***	***Identificación de estrategias y efectividad.***

Tabla 1. (adaptada de Reimer 2008).

Para la observación de las estrategias utilizamos como base las propuestas por O'Malley y Chamot (1990)

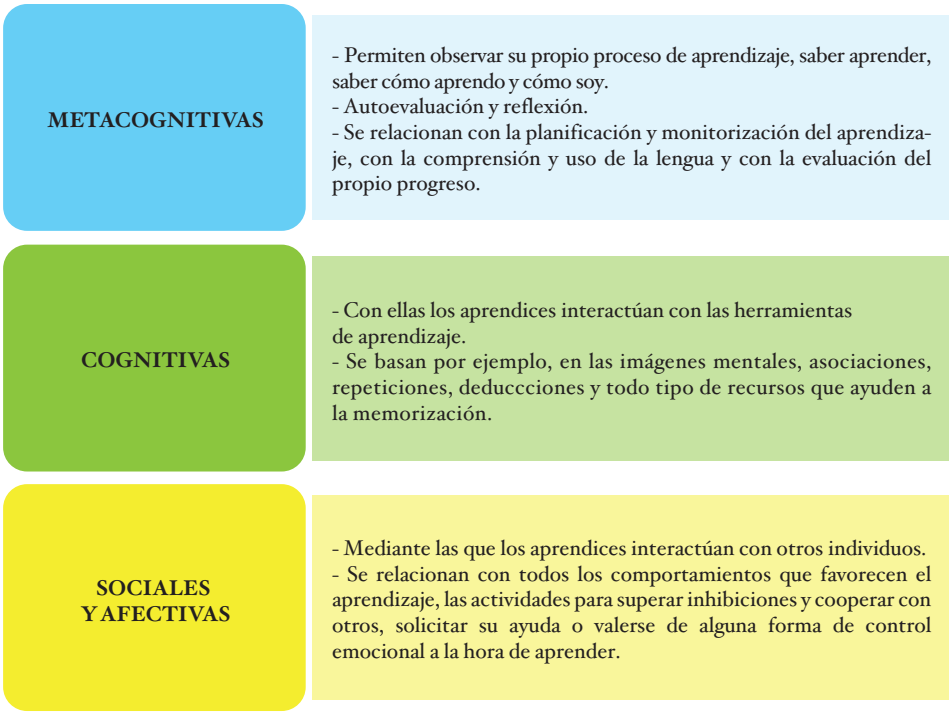

Fig. 4. Estrategias de aprendizaje.

La psicología cognitiva pone de relieve las ventajas que se derivan para el mismo proceso de aprendizaje el que los propios aprendices conozcan estas operaciones y puedan controlarlas con el objeto de lograr el máximo partido de ellas. Es decir, ese conocimiento y control que define la metacognición y que posibilita el aprender a aprender y la autonomía del aprendizaje. Lo que nos planteamos en nuestro contexto es cómo podemos "enseñar" estrategias. Nos parece interesante introducir en el aula la toma de conciencia sobre el componente estratégico individual de cada aprendiz para potenciarlo o construirlo y fomentar así su autonomía, tanto en el aprendizaje como en la comunicación.

Resultados

Por la experiencia con el grupo y tras los sondeos en el aula, la conclusión a la que se llega es que el grupo meta, en general, se vale, sobre todo, de estrategias sociales y afectivas para el aprendizaje, generalmente preguntando a otras personas el vocabulario que desconoce, solicitando la repetición de palabras o ayuda directa para la comprensión: *...con hijos. Ellos hablan conmigo en español y yo entiendo* (F).

Muchos de los estudiantes de clase manifiestan que piden a sus interlocutores que hablen más, para escuchar más palabras y tener la oportunidad de comprender mejor el mensaje, realizan preguntas directas y solicitan retroalimentación: *Pues yo llegué aquí y escuchando, ¿me entiendes? Pues vienes y con la familia que ya estaba aquí ¿me entiendes? Y vas*

por la calle y en la tienda... escuchando ¿me entiendes? Y con la tele y escuchas y así pues aprendes ¿me entiendes, vida? (M).

Más allá de las estrategias empleadas en toda comunicación en el marco de las clases resultan fundamentales estrategias cognitivas de deducción e inferencia y estrategias de memorización. Una de las más utilizadas es la repetición de las palabras en voz alta: *Cuando ellos hablan y todos los días dicen las palabras, tú te acuerdas* (H).

Como resultado de este análisis, se determinó que en estos grupos en concreto el desarrollo de actividades tendría que relacionarse con *las estrategias directas de memorización* (Oxford 1990) a través, por ejemplo, de utilización de asociaciones entre imágenes y sonidos, repasos continuos de lo ya conocido...unido al fomento de *estrategias indirectas sociales y afectivas* (Oxford 1990).

Por poner un ejemplo, nos planteamos el desarrollo de estrategias inferenciales a partir del trabajo con vídeos. Tras el visionado de una situación determinada se verifica la comprensión y se trabaja sobre el material suprimiendo el audio, subtitulando y con diversas explotaciones didácticas. A partir de ahí se plantean vídeos con escenas similares que permitan realizar inferencias sobre los diálogos. Este tipo de actividad resulta, en nuestra experiencia, bastante eficaz para su propósito.

Para el fomento de la interacción y del desarrollo de estrategias de compensación se trabaja, en los niveles superiores, con juegos como el *tabú* y en los más básicos, con actividades tipo *adivina qué hay en mi foto* en las que una persona describe una imagen sin decir el nombre de lo que en ella aparece, a través de sus función, características, utilidad, etc.

Siempre con anterioridad las docentes explican el objetivo de la actividad para tratar de despertar la conciencia de estrategias. Esta es una cuestión importante que debe ser tenida en cuenta, pues, en ocasiones, cierto alumnado rechaza este tipo de actividades porque entiende que jugar en clase resulta una pérdida de tiempo, una actividad inútil y poco seria. Aquí entran en funcionamiento también las creencias del alumnado sobre lo que es o tiene que ser un profesor y una clase.

Dentro de las estrategias afectivas, se intenta reforzar la idea de que el dominio de la nueva lengua le permitirá transmitir experiencias, sentimientos y emociones a las personas del nuevo entorno en el que viven durante una temporada más o menos prolongada. Para ello resulta eficaz no forzar en ningún momento al estudiante para que hable y, sobre todo, fomentar la autoconfianza. Aquí, lo que de verdad funciona es la empatía. El docente ha de motivar continuamente una actitud amable, sonriente, facilitadora, sin presión. Siempre respondiendo a las preguntas de los/las estudiantes con una actitud amable y reforzando continuamente los progresos. En este sentido, en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes, la autoestima cobra un valor esencial al tratarse de alumnado que, en ocasiones, carece de apoyo de alguno de sus referentes culturales y familiares. En este punto, es fundamental incidir en los sentidos de identidades y de pertenencia. En todos los temas que se tratan en el

programa ha de prestarse siempre atención a los referentes culturales del alumnado. El contraste cultural, la explicación de sus tradiciones, rituales y costumbres y visión del mundo se manifiesta en todas y cada una de las sesiones formativas.

Todos los seres humanos somos seres afectivos y la necesidad de relación con otro, aunque sea en diversos grados, está generalizada. En esta línea el trabajo en el aula se desarrolla a partir de actividades que favorecen la comunicación a partir siempre de la puesta en común de las experiencias del alumnado, el contraste cultural, sus intereses, maneras de relacionarse y visión del mundo. En las clases el objeto último siempre va más allá del conocimiento lingüístico y se subordina a los factores emocionales positivos para disminuir la inhibición, paliar los posibles elementos ansiógenos de su situación personal y favorecer la motivación hacia el aprendizaje a través de la empatía.

El componente estratégico debe potenciarse desde el inicio de la actividad y resulta fundamental con nuestro alumnado, pues, cuanto menor es la experiencia de aprendizaje consciente, mayor resulta la necesidad de potenciar el mayor número de recursos posible para el aprendizaje exitoso.

En conclusión, desde un punto de vista didáctico y pedagógico, partimos del convencimiento de la necesidad de profundizar en la búsqueda de formas de dotar nuestra formación en EL2, de manera eficaz, de un enfoque orientado a la acción, como se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2002: 9): hacia la capacitación de los aprendices para hacer cosas con la lengua. Hacia la apropiación de destrezas que contribuyan a hacer realidad el empoderamiento de un colectivo tradicionalmente considerado en riesgo de exclusión social y la conciencia de participar en igualdad de condiciones, como personas ciudadanas de hecho y de derecho.

Referencias Bibliográficas

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2008): "Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente", *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua.* (Alicante, 19-22 de septiembre de 2007) 336-342. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672 [consulta: 17 de febrero de 2015].

HERNÁNDEZ GARCÍA, M.T. (2012): *Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)*. Memoria de investigación del programa de doctorado (DEA). Universidad de Alicante. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 35. http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/ [consulta: 17 de febrero de 2015].

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta: 14 de septiembre de 2015].

NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989): (versión en español, 1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press

OXFORD, R.L. (1990): *Language Learning Strategies: what every teacher should know.* Boston: Heine and Heine.

REIMER, J. (2008): "Learning strategies and low-literacy among adult students". *Minne/ WITESOL Journal*, 25, 17-32. http://minnetesol.org/blog1/wp-content/uploads/2010/03/6_reimer.pdf [consulta: 17 de febrero de 2015].

RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (2002): (Edición original, CUP, 1994. Primera ed. en español. 1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. Colección Cambridge de didáctica de las lenguas.

SESEÑA GÓMEZ, M. (2004): "Estrategias conversacionales. La publicidad como fuente de recursos estratégicos". *Cuadernos de Didáctica ELE. FORMA. (Formación de Formadores), n.º 7, estrategias en el aprendizaje de E/LE,* 37-51 Madrid: SGEL.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2010): "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes", en Miquel, L y Sans, N (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre.* Colección Expolingua. Madrid, Fundación Actilibre, 163-184. Reeditado por *MarcoEle, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico n.º 10, 2010. http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf [consulta: 13 de febrero de 2015].