

## Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas

**Pilar García**

Debate Inmigración e Intercultura

casageorgia@yahoo.es

*"Preguntas del tipo: "¿Cuántos hermanos tienes?" se pueden considerar preguntas personales, pero son tan sumamente superficiales que llegan a ser "impersonales". Las actividades humanísticas van más allá de proporcionar datos personales, profundizan en los sentimientos y emociones de los alumnos. Las preguntas serían de este tipo: "¿Cómo te sientes siendo el mayor/menor de tus hermanos?", "¿qué ventajas o desventajas tiene?". Intentan hacer compartir a los alumnos sus sentimientos y ayudarles a conocer las personas que en realidad son". (Moskowitz, 1978)*

### Influencia de los factores socioafectivos

El contexto de la enseñanza de una segunda lengua brinda una excelente oportunidad, la de desarrollar un sentido de convivencia con diversos grupos, donde afectos, emociones, sentimientos, estados de ánimo y actitudes, sitúan a todos estos dentro de un marco de gran influencia para la didáctica de lenguas. El ser humano es un ser afectivo, y esta afectividad puede favorecer una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas por considerar las emociones y utilizarlas como positivas y facilitadoras. Arnold y Brown <sup>1</sup> citan en este sentido que "nos debemos preocupar tanto de las formas de solucionar los problemas originados por la emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras". Underhill <sup>2</sup> aporta también al respecto: "El profesor debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y "la progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad".

La dimensión afectiva influye en el diseño curricular de la didáctica del español, al destacar la necesidad de centrarse más en el alumno y en su experiencia, más en el "ser" y no tanto en el "hacer". Esta importancia en el aprendizaje de lenguas la vemos también reflejada en el *Marco común europeo de las lenguas* que incluye estas variables o en los factores que determinan la adquisición de la competencia "existencial" o *saber ser*: "La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal". Más recientemente, en el Plan curricular del Instituto Cervantes<sup>3</sup>, se ofrece un inventario de Habilidades y actitudes interculturales, que recogen procedimientos para desarrollar la empatía, la curiosidad, la disposición favorable, o la regulación de los factores afectivos como la desconfianza o el recelo. Satisfacer las necesidades más básicas, como la autoestima y la seguridad, son la base para desarrollar y favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos y realidades.

<sup>1</sup> Arnold, J; (1999) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.

<sup>2</sup> UNDERHILL, A. (2000) «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

<sup>3</sup> VV.AA. (2006) Plan curricular del Instituto Cervantes, Instituto Cervantes, Madrid, Biblioteca Nueva.

## Alumnos de procedencia inmigrante y afectividad

Actualmente hay en España un número considerable de jóvenes de familias de origen migrante, muchos de ellos nacidos en el país de origen y que llegan para reagruparse con la familia. Al igual que los alumnos autóctonos, requieren necesidades formativas que les ayuden a entender, intervenir, participar en las diversas áreas curriculares, e “interactuar en todo el entramado que supone el seguimiento de una clase”<sup>4</sup>. En la Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria las redes de interacción entre los propios alumnos y el profesor, ejercen un papel activo en el aprendizaje. La propia edad de los alumnos, ayuda en la rapidez con la que estos adquieren una competencia de la lengua. En el caso de los alumnos adolescentes, sus procesos de aprendizaje son más similares a los de los adultos, e influyen factores como el sentido del ridículo, un grado mayor de socialización, etc.)<sup>5</sup>. En todos estos casos, son importantes los factores socioafectivos y su influencia en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Hay que tomar en cuenta también que los alumnos de procedencia migrante crean su propio universo a partir de su propio origen y marcan diferencias significativas que les sitúan en un término complejo de “conciliar con la sociedad de la que proceden y con la sociedad que les acoge”<sup>6</sup>. Muchos son los factores que afectan a su situación: la falta de ayuda de los padres (por desconocimiento), la carencia de espacio para estudiar en viviendas hacinadas, la ausencia de estímulo por parte de los padres a que continúen los estudios, antes al contrario, una cierta presión para que empiecen a ganar dinero lo más rápidamente posible y por último, la inexistencia de un apoyo escolar que solvete las otras carencias. Los diferentes grados y formas de adaptación e inadaptación (asimilación, biculturalidad, marginación) obedecen a la combinación de múltiples variables determinantes, unas de carácter estructural y otras coyuntural.<sup>7</sup> La separación de amigos y familia, las diversas concepciones y actitudes acerca del mundo, la pérdida del contacto con su grupo étnico, y hasta inclusive la pérdida de los paisajes de su país de origen (“los duelos del inmigrante”), pueden ser factores que influyan en su aprendizaje y también en sus comportamientos<sup>8</sup>. Vemos así, por ejemplo, en *Historias de debajo de la luna*<sup>9</sup> entre otros textos, el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una alumna rumana.

### “¿Qué recuerdas del primer día de clase?”

*Había llegado a España dos semanas antes de empezar el curso. Esos días había aprendido los números, a sumar y a restar en español y algunos saludos y palabras. Encarna, la jefa de estudios del instituto, me presentó a Tania, una chica española. En la primera clase, me acuerdo... era de Tecnología... tuve que presentarme delante de todos y no sabía cómo hacerlo. Como me daba vergüenza hablaba muy bajito y tuve que repetir lo que decía varias veces. Allí en Rumanía, cuando un alumno habla se levanta y eso era lo que yo estaba haciendo... Me levantaba para hablar y claro no era eso lo que todos esperaban... Yo estaba nerviosa así que me levanté y me senté varias veces hasta que Tania me hizo un gesto para indicarme que me sentara y que me estuviera en mi sitio, que aquí no era así. Sentí que había hecho el ridículo. Y luego cuando me presenté les dije que*

<sup>4</sup> Villalba, F. y Hernández, M. (2004). «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares». En J. Sánchez, Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1225-1258.

<sup>5</sup> Montón Sales, M. J. Integración del alumnado inmigrantes en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias. Barcelona: Graó.

<sup>6</sup> Martín Rojo, L. (2003). «Escuela y diversidad lingüística». En *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.19-68.

<sup>7</sup> Véase, PÉREZ LOSADA, T. “Familia y Segunda Generación” en el *Curso de especialista universitario en Inmigración*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

<sup>8</sup> García García, P. (2004) “La inmersión de Bogdam: reflexiones interculturales y afectivas”. En *Glosas didácticas*, vol. 11. Murcia, Universidad de Murcia.

<sup>9</sup> *Historias de debajo de la luna*  
<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/laura/default.htm>

*mi nombre era Stoian Laura Mihaela (así es el orden en rumano), pero aquí el orden normal, el que tenía que haber dicho, es Laura Mihaela Stoian [se ríe]. Fueron unos cinco minutos, pero a mí ese tiempo me resultó mucho mucho más. Después en el recreo no estuve sola, estuve con Tania y sus amigos... ¿Qué más?... De ese día recuerdo que aprendí lo que tenía que traer. Los libros y eso, porque en mi país eso es diferente. En Rumania sólo en Matemáticas necesitamos un cuaderno de trabajo. Aquí puedes utilizar el mismo cuaderno o carpeta para todas las asignaturas... claro con distintos apartados. Y yo no sabía qué cuaderno comprar porque en Rumanía utilizamos cuadernos pequeños y aquí se utilizan grandes.”*

Se han subrayado también en estudios sobre el tema, como las diferencias lingüísticas son vividas por los jóvenes inmigrantes con cierta armonización, a pesar del plurilingüismo que sufren. Pongamos por ejemplo el caso de los alumnos de procedencia marroquí: dialecto marroquí (lengua que se habla en familia); lengua del país de acogida (castellano); lengua de la autonomía en que se encuentren; lengua culta del país de origen (árabe)<sup>10</sup>. En todo caso, consideramos importante “situar la enseñanza de segundas lengua a grupos inmigrantes dentro del marco general de la didáctica de idiomas (paradigma comunicativo, perspectiva intercultural, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo...)”.<sup>11</sup> Y subrayar que la enseñanza de segundas lenguas se hace más efectiva si se tiene en cuenta tanto lo cognitivo como lo emocional.

Son muchos los estudios que han centrado como primera premisa la adecuación a los intereses del alumno no solo desde la perspectiva lingüística, sino desde “lo vital”. Muchos estudios apuntan a que hay consideraciones pedagógicas similares pero también distintas entre los estudiantes que vienen de países desarrollados y quieren aprender español como parte de su currículum y los inmigrantes, y que en estos últimos se manifiestan una serie de factores socio-afectivos especiales: estrés cultural, herencias culturales, autoestima, entre otros aspectos importantes a la hora de atender sus necesidades en la enseñanza del español<sup>12</sup>.

## Consciencia lingüística y motivación

Las actitudes aparecen reflejadas en currículums de enseñanzas regladas y no regladas, de un modo explícito mencionadas como: curiosidad e interés por otra lengua y cultura distinta a la propia, actitud abierta hacia las personas que hablan otras lenguas, actitud positiva hacia la propia capacidad para aprender una lengua extranjera, etc. Un ejemplo significativo lo leemos también en el siguiente extracto de *Historias de debajo de la luna*<sup>13</sup>:

***¿Te gustaban las clases de español?, ¿las de apoyo? ¿Cómo eran? ¿Qué hacíais?***

<sup>10</sup> Mijares, L. (1999). «Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España». En *Anales de historia contemporánea*, n. 15. Murcia: Universidad de Murcia.

<sup>11</sup> Manifiesto de Santander, [http://www.uimp.es/docs/cursos\\_extra/manifiesto.pdf](http://www.uimp.es/docs/cursos_extra/manifiesto.pdf)

<sup>12</sup> Arnold, J. y Fonseca, C. (2003). «Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua». En *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*, Madrid, Edinumen.

<sup>13</sup> *Historias de debajo de la luna*  
<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/laura/default.htm>

*Me gustaban mucho. Al principio eran las que más me gustaban. Hablábamos de nuestra cultura, hacíamos carteles, escribíamos cuentos, hablábamos de nuestras experiencias en el instituto... Hacíamos muchas fichas, juegos para aprender palabras y números y a hablar... Además hacíamos cosas que me ayudaban para las clases normales, por ejemplo estudiaba algo de sintaxis. Con Marta aprendí mucho, mucho... y sus clases me gustaban mucho. Pero a veces los trabajos (los que hay que hacer al principio para aprender una lengua, como completar palabras) me parecían tareas de más pequeños. Claro que esas actividades hay que hacerlas para aprender...*

En el año 1997 se puso en marcha el proyecto *Evlang*, cuyo objetivo era despertar y crear una conciencia lingüística en los alumnos con el fin de potenciar actitudes positivas hacia las lenguas, sus hablantes y sus culturas. La atención se centraba por tanto, no solo en la adquisición de una conciencia lingüística, sino también en la adquisición de una conciencia actitudinal positiva hacia otras lenguas y culturas. Se señalaba a la escuela como el marco ideal para tratar la diversidad cultural, desde una perspectiva social más amplia, de cohesión y de respeto<sup>14</sup>. En el proyecto se defendía, frente al modelo tradicional de escuela, un modelo basado en la ciudadanía europea y en la diversidad lingüística, donde prima la idea del plurilingüismo como enriquecimiento social. A partir de la idea de conciencia lingüística (*awareness of language*) se despertó el interés y la motivación por el aprendizaje de lenguas. Considerar que la diversidad lingüística no es un problema, sino una riqueza, es un fin ya en sí, puesto que pensar lo contrario sería infravalorar también al hablante de esa lengua. Es por ello importante desarrollar la competencia comunicativa, pensando más primero en las personas y ofrecer modelos de comportamiento empático que ayuden a comprender sus sentimientos, sus necesidades, sus intereses, su modo de ver el mundo. Actividades en las que se propicia la comunicación a partir de informaciones sobre colores favoritos, lugares de interés, formas de relacionarse, actividades preferidas para el tiempo libre, etc., permiten escuchar a los alumnos desde sus propias experiencias.

Personas y lenguas son objeto de sentimientos y emociones y esta idea nos permite desarrollar la convivencia y la construcción de otros conocimientos, con sistemas intermedios que favorecen la flexibilidad con respecto a la comprensión de otros sistemas interpretativos y otras diversidades culturales<sup>15</sup>. Se puede ayudar a educar a los alumnos de un modo más global para una sociedad en la que no prime solo la adquisición de contenidos, sino la consecución de "metas más profundas"<sup>16</sup> que influyan en el desarrollo personal del individuo. Compartimos la idea de que la enseñanza de idiomas ha de tender hacia objetivos de consecución de metas más personales y no solo metas lingüísticas, y que la atención a estos factores afectivos "lleva muchos beneficios, lo mismo académicos que personales"<sup>17</sup>.

En ningún momento la dimensión afectiva en la enseñanza se opone a teorías cognitivas, sino que por el contrario se trabajan ambas. Los aspectos afectivos pueden mejorar el aprendizaje de segundas lenguas, estimando factores emocionales positivos, como la empatía, la motivación, y aminorando la ansiedad y la inhibición, entre otros. Desde el aula de idiomas se puede educar a los alumnos empleando positivamente sus emociones<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Bernaus, M. (2004). «Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas». En *Glosas Didácticas* n. 11. Murcia: Universidad de Murcia.

<sup>15</sup> Areizada, E. (2003). «La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera». En *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona: Graó.

<sup>16</sup> Arnold, J., Douglas Brown, H. (2000) Mapa del terreno. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.

<sup>17</sup> Arnold, J., Douglas Brown, H. (2000) Mapa del terreno. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.

<sup>18</sup> García García, P. (2005) Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas. En *Antología de textos de la didáctica del español*.

[http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/claves/default.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/default.htm)

El concepto de “disposición a comunicarse” y los componentes que tienen relación directa con lo afectivo: deseo de comunicarse, auto-confianza, motivación interpersonal, motivación grupal, refuerzan el deseo de comunicar y la afectividad de los alumnos. En la disposición a comunicarse deben tenerse en cuenta también la autoconfianza, la motivación interpersonal, la motivación grupal, la confianza en las capacidades en la lengua meta, las actitudes, el clima intergrupal y la personalidad.

Los aspectos tanto afectivos como cognitivos conlleva la formación técnico-cognitiva del profesor y potencia capacidades y habilidades para atender desde una perspectiva afectiva el proceso de enseñanza de la lengua. Pero el aprendizaje de segundas lenguas implica mucho más que el aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; nos lleva a una adopción de nuevas conductas sociales y culturales. Es un proceso dinámico, en el que profesores, alumnos, tareas y contexto están interactuando entre sí.

La enseñanza tendría que aspirar también a enseñar a los alumnos la forma de desarrollar estrategias y destrezas para aprender a aprender, hacer que las experiencias sean relevantes y significativas para el individuo, y hacer que éste se pueda desarrollar y crecer globalmente como persona. Entrevistas, tareas, cuestionarios, diversidad de tipologías textuales, trabajo cooperativo, entre otros, pueden ayudar a estimular la curiosidad por otros y al mismo tiempo reestructurar las identidades de los alumnos. Un estado “afectivo positivo” puede enriquecer el aprendizaje de una lengua y propiciar textos como el siguiente, en el que el éxito en el aprendizaje proporciona una mayor confianza en el alumno, tal como se expone en el siguiente diario:

*“Me he dado cuenta de que es divertido el aprendizaje que se realiza probando y pensando uno mismo con la ayuda del profesor. También he aprendido que los alumnos pueden aprender mucho los unos de los otros (...) También me he acostumbrado a hablar con un grupo reducido y delante de toda la clase. Me doy un sobresaliente, porque he podido comprender que había aprendido todas estas cosas”.*<sup>19</sup>

## Factores emocionales positivos y negativos en el aprendizaje

Los aspectos afectivos en la enseñanza de segundas lenguas toman en cuenta así, la perspectiva del alumno como individuo y por tanto de los factores individuales que forman parte de la personalidad de este: ansiedad, autoestima, motivación (extrínseca e intrínseca), actitudes y creencias y estilos de aprendizaje, así como desde la relación del individuo con el resto de la colectividad atendiendo a factores relacionales entre los individuos, la empatía, las transacciones en el aula y también, los procesos interculturales. En este sentido, queremos subrayar la dimensión social del aprendizaje de idiomas en el que la idea de que la lengua va unida a una cultura, y que resulta difícil llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento de la cultura a la que pertenece. Por tanto, los contenidos a enseñar en un aula de idiomas no se limitan a contenidos lingüísticos sino a toda una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje de la lengua. Como consecuencia de esta influencia social, el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. En conclusión, este modelo defiende que aumentando las actitudes positivas hacia la cultura de la lengua meta, aumentamos la motivación hacia el aprendizaje.

<sup>19</sup> Arnold, J; (1999) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.

*Es importante procurar a los alumnos el mayor número de experiencias de éxito en su aprendizaje y hacerles conscientes de este aprendizaje, en otras palabras, que el alumno se dé cuenta de que está aprendiendo y de que lo que está aprendiendo es útil y merece el esfuerzo invertido en ello. Si potenciamos estas experiencias de éxito, fomentamos el sentimiento de autoeficacia y de seguridad en el alumno<sup>20</sup>, disminuimos la ansiedad y aumentamos la motivación.*

## Orientaciones didácticas

Tras este breve análisis, sería necesario preguntarnos entonces cómo se pueden considerar las emociones de los alumnos; cuáles son las habilidades y los conocimientos previos de los alumnos que se podrían desarrollar a partir de estas actividades; cómo reconocer la singularidad de cada alumno con respecto a sus sentimientos a partir de dinámicas de grupo; de qué modo pueden estas ayudar a redefinir la propia identidad de los alumnos en contextos multiculturales; cómo favorecer y entender las culturas representadas en el aula desde una perspectiva comprometida; cómo implicar al alumno de manera más personal, mediante representaciones en la cuales tenga que poner en juego tanto su conducta como su afectividad, ya que ello nos permitirá ahondar en innumerables claves interculturales. Fomentar el reconocimiento de la singularidad de cada alumno para proteger sus derechos y sentimientos, clave fundamental en la integración de este<sup>21</sup>.

Para ello proponemos modificar el diálogo interno del alumno y amortiguar su ansiedad sustituyendo sus pensamientos negativos o limitadores por sentimientos más positivos y enriquecedores; ofrecer oportunidades para que los alumnos expresen sus preocupaciones; reconocer el valor de las herencias culturales propias; hacer que los alumnos participen en la construcción de los ámbitos de aprendizaje; abrirse a nuevas creencias (tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor); concienciarse de los diversos estilos de aprendizaje; sustituir los sentimientos de limitación por los de capacitación, crear ambientes de apoyo, etc. como la empatía, los modelos de comportamiento empático, la creación de un ambiente donde los alumnos se sientan cómodos, y se propicie el interés y el respeto por la lengua materna, entre otros. Entender y concienciarse de los diversos estilos de aprendizaje, si bien aunque no podamos entender todos, sí que tenemos que tenerlos en cuenta a la hora de enseñar para responder a distintas capacidades y preferencias. Ofrecer variedad en las tareas de aprendizaje para propiciar distintas oportunidades de comunicación.

También queremos llamar la atención sobre la importancia de las habilidades y los conocimientos previos de los propios alumnos. Brown<sup>22</sup> establece las siguientes sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

1. Centrarse más que en otorgar inmediatamente recompensas externas, en que la retroalimentación potencie sentimientos de competencia y de autodeterminación.
2. Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía en su aprendizaje, animándoles a encontrar su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
3. Ayudar a que se responsabilicen de su propio aprendizaje a través de metas personales y utilizando estrategias de aprendizaje.
4. Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacione con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención.

---

<sup>20</sup> De Andrés, V. (2000). «La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

<sup>21</sup> García García, Pilar (2004): «La inmersión de Bogdam: reflexiones interculturales y afectivas», en *Glosas didácticas 11*. Murcia: Universidad de Murcia.

<sup>22</sup> BROWN, H.D. (1991) *Breaking the Language Barrier*, Yarouth, ME: Intercultural Press.

5. Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
6. Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas, ofreciendo evaluaciones en forma de comentarios y evaluando el progreso individual más que comparando con los compañeros.

Además de estas sugerencias, Brown<sup>23</sup>, propone una lista de preguntas para analizar si las actividades de enseñanza resultan motivadoras para los alumnos tales como si la actividad tiene interés para los alumnos, si es relevante para sus vidas, si los alumnos son conscientes del propósito de la actividad, si les anima a descubrir por sí mismos principios y reglas, si les anima a desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación, si propia la negociación con otros estudiantes en el aula, si en definitiva contribuye a su autonomía.

Son muchos los autores (Rinvolucrí; Moskowitz)<sup>24</sup> los que proponen el “ejercicio humanístico” gracias al cual se permita a los alumnos conocerse entre sí y al profesor le permita tener en cuenta el estado de ánimo de la clase al planificar cada lección. Las características de este ejercicio son:

- experiencias personales y de grupo que “es donde fluye el lenguaje”.
- decir cosas que no son fácilmente predecibles y que quizás no saben aún los alumnos como comunicar.
- aclaraciones del profesor dirigidas a la aclaración de significados.
- descubrimiento de cosas interesantes de uno mismo y de los demás.
- interés manifiesto de todos por las intervenciones diversas.
- reconocimiento de la dimensión corporal de los alumnos.

Rinvolucrí (en Arnold, 1999) defiende la hipótesis de que se pueden “humanizar” enseñanzas más tradicionales:

*“El estado de ánimo humanístico puede configurar cualquier tecnología de enseñanza de idiomas, pues se trata, por encima de todo, de una cuestión de actitud, que puede estar encarnada en muchos tipos de ejercicios que manifiesten interés por la globalidad del alumno”.*

Gracias a actividades humanísticas tanto para profesores como para alumnos, se favorece la mejora de la autoimagen e inclusive el idioma parece menos difícil y más divertido. Es por ello importante, en todo caso, crear siempre un sentimiento de pertenencia a un grupo, hacer que el tema sea relevante para el alumno, implicar a la globalidad de la persona; alentar el conocimiento de uno mismo; desarrollar la identidad personal; estimular la autoestima; implicar a los sentimientos y las emociones; minimizar la crítica; animar a la creatividad; desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje; estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno; permitir la elección; estimular la autoevaluación. Crear un clima de cordialidad y confianza en el aula, y para ello deberá conocer bien a sus alumnos y sus necesidades. Además, deberá prepararles progresivamente a trabajar con actividades

---

<sup>23</sup> BROWN, H.D. (1991) *Breaking the Language Barrier*, Yarouth, ME: Intercultural Press.

<sup>24</sup> RINVOLUCRÍ, M. (1999) «El ejercicio humanístico». En ARNOLD, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

MOSKOWITZ, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston: Heinle & Heinle.

humanísticas. Por ello, los conocimientos y las destrezas del profesor son un factor clave en el éxito de este tipo de enseñanza.

Por último y no menos decisivo sería favorecer la reconstrucción de la identidad y aprender a reflexionar críticamente sobre cómo está construida esta. Se aboga por una identidad social multicultural, que “se construye en diálogo con otros, que es capaz de adaptarse al cambio y que es permeable”. Esta línea y reflexión conlleva toda una serie de implicaciones didácticas en el encuentro entre el inmigrante y el docente que tienen que ver con una educación integral basada “en el conocimiento de la identidad social y cultural propias y ajenas y en una habilidad para evaluar críticamente ese conocimiento”. Entenderíamos así, que el dominio de la lengua de un país no tendría que ser interpretado como una pérdida irremediable de la identidad de origen, sino que el individuo es participante activo en la elección de su identidad social, y por tanto la crisis de identidad es necesaria para esa reconstrucción. Sería interesante reflejar esta evolución en un portfolio individual, junto a sus trabajos y producciones, que al siguiente profesor le serviría de base para su enseñanza. También sería útil saber a qué tipo de actividades (por ejemplo, conversaciones, leer periódicos, audiciones) dan más valor sus alumnos y se podrían utilizar actividades que incluyeran estos aspectos.

Los profesores pueden ayudar a sus alumnos en la formación de creencias sobre éxito y fracaso en el aprendizaje de L2. Se debe inculcar la idea de que el éxito se debe al esfuerzo. Hacen hincapié en el establecimiento de metas y submetas. Metas realistas pero a la vez desafiantes, según su propio nivel, y con submetas que den la percepción de progreso, y un entrenamiento en el establecimiento de estas metas para que sea el propio alumno el que las determine. Se debería proporcionar la retroalimentación adecuada y se debe aceptar la variedad de metas, basadas en su motivación de logro y en sus estilos de aprendizaje. Los profesores pueden ayudar a sus alumnos a aumentar la motivación demostrando que L2 puede ser un desafío intelectual excitante, el vehículo de conocimiento cultural, amistad, etc. El profesor puede hacer ver que las ventajas y utilidad de aprender una nueva lengua merecen el coste de esfuerzo invertido en la consecución de la misma. Se puede invitar a estudiantes de un nivel superior que muestren las ventajas del aprendizaje o a hablantes de la L2 con los que los alumnos puedan usar la lengua para comunicarse realmente. Propiciar un clima en el aula óptimo, donde se den emociones positivas y la ansiedad sea mínima. Para que el aprendizaje sea óptimo: aceptar la variedad y responder a diferentes necesidades, una retroalimentación adecuada, la autodirección en el aprendizaje, y demostrar que el éxito en el aprendizaje de L2 es rentable y relevante, sobre todo creando situaciones reales donde se utilice la nueva lengua.



# **Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos**

**Crescen García Mateos**

El temario de la sesión que se recoge en el presente artículo es:

## **Objetivos de la sesión**

Familiarizar a los profesores de L2 con:

*Reflexionar sobre los bagajes culturales y lingüísticos de los alumnos inmigrantes frente al aprendizaje de la L2, estrategias y dificultades de enseñanza-aprendizaje.*

## **Contenidos**

1. Colectivos de inmigrantes más representados en España: bagaje cultural, lingüístico y escolar.
2. Rol de la L1, de la cultura de origen y del bagaje escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Dificultades y estrategias.

## 1. Introducción

El presente artículo pretende hacer un análisis de las distintas comunidades en España: lenguas, cultura, estrategias, maneras de aprender y bagaje cultural y experiencial a fin de ofrecer recursos a las profesoras de L2.

## 2. Población de más de 16 años nacionalidad, sexo y nivel de alfabetización de la población española

Varones	Español a	Doble naciona- lidad	Extranjera	Ext. Unión europea	Ext. Resto de Europa	Ext. Emérica Latina	Ext. Resto del mundo y apátrida	Población total
	222.000	500	40.200	3.200	700	600	35.700	262.700
Mujeres	514.300	1.000	54.800	1.800	4.500	2.600	45.900	570.000
Ambos sexos	736.300	1.500	94.900	5.000	5.100	3.200	81.600	832.000

Fuente Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de la Población Activa 2006.

El total de la población española según esta encuesta, es de **37.235.500** habitantes de los cuales **3.809.000** son extranjeros que viven en España. De los 3.809.000 extranjeros **832.000** son analfabetos.

El grupo con mayor índice de personas no alfabetizadas corresponde a los colectivos no europeos compuestos principalmente por la inmigración de Asia y África.

El **22%** del total de la población analfabeta corresponde a la inmigración asiática y africana.

Según se puede apreciar en la presente encuesta, el **11%** de la inmigración es analfabeta y se puede observar que el **3%** son mujeres mientras que los varones son el **1,4%**.

Como se puede observar el 11% del total de la población es analfabeta o no ha estado escolarizada y un alto porcentaje de este colectivo es africano. Según la misma fuente el 20% del colectivo no alfabetizado corresponde al africano (magrebi y subsahariano).

Cabe resaltar que la mayoría de este vasto colectivo es hablante de lenguas ágrafas y que se escolariza en la lengua colonial o árabe coránico, lenguas, que por otra parte, muchos no hablan y menos como lengua vehicular.

## 3. Lenguas y culturas

Origen lingüístico de las diferentes lenguas:

<p><b>Aglutinantes.</b> <b>Flexivas.</b> <b>Polisintéticas</b></p>
--

Las tres grandes familias lingüísticas están representadas en España dado el complejo mosaico que componen la inmigración.

### 3.1 Lenguas de China:

**La lengua oficial de China es el PUTONGHUA** aunque no todos la hablan. Hay ocho variantes en China, Taiwán y Suroeste Asiático que pueden tener distintos nombres: **Cantonés, Mandarín, Wu, Xiang o Hsiang, Hakka, Min-pei, Min-nan o kan China**

cantonés <b>huayú</b> (lengua de uso entre la comunidad china)	<b>mandarín putonghua</b> (lengua oficial)	<b>wu</b>	<b>xiang o hsiang</b>	<b>hakka</b>	<b>Min-pei</b>	<b>Min-nan</b>	<b>kan</b>
--	---	-----------	-----------------------	--------------	----------------	----------------	------------

### 3.2 Grupos de lenguas africanas:

**khoisan, nilosahariana, nigerocongolesa y afroasiática.**

3.2.1 África subsahariana\_(lenguas más habladas por esta comunidad en España aparte de las lenguas coloniales: francés, inglés, portugués y español)

bambara	diola	fulani	mandingo	walof	malinke	yoruba	soninke
---------	-------	--------	----------	-------	---------	--------	---------

3.2.2 Lenguas del Magreb: (**L. Coloniales:** francés y español)

Árabe clásico y dialectal	dariha (lengua comunicativa del Magreb)	bereber	shulk	tamaziht	rifeño	francés y español
---------------------------	--	---------	-------	----------	--------	-------------------

3.3.Lenguas de Asia (comunidades de habla más representativas en España)  
Lengua colonial el inglés

<b>farsi</b> (persa Irán)	<b>urdú</b> (L. oficial de Pakistán)	<b>punjabi</b> (India y Pakistán) 72 millones	<b>hindi</b> (India y Pakistán) 200 millones	<b>pastún</b> Pakistán Adganistán	<b>baluchi</b>	punjabi (lengua más hablada de los paquistaníes en España)	Bangla L. oficial de Bangladesh
------------------------------	--------------------------------------	---	--	--------------------------------------	----------------	--	---------------------------------

García Mateos 2004 . P. 36

#### 4. Conceptos básicos a tener en cuenta

Si se toman como punto de partida los enfoques humanistas, éstos hablan de que la enseñanza ha de estar centrada en **el alumno**. Es decir, **en la persona que aprende**. Ella es la **interesada y la protagonista**. A fin de cumplir este propósito cuando se elaboran programas para inmigrantes, debería partirse de **aquello que conocen, que les es conocido y cercano hasta llegar a lo desconocido y de los aspectos concretos a los abstractos**.

Es obvio que el fenómeno de los emigrantes como alumnos de L2 en cualquiera de las lenguas habladas en España es nuevo. El hecho de ser emigrantes no les convierte en alumnos especiales pero sí sus bagajes culturales, historias de vida, nivel de formación, conciencia de la propia lengua, del aprendizaje de una L2 y las necesidades y conflictos que tengan que resolver con ella. Es posible que la necesidad de comunicarse en la L2, se convierta en un requisito indispensable para la sobrevivencia o éste aparezca después, es decir, que la toma de conciencia de que el conocimiento de la lengua del lugar en el que viven no sea inmediato.

Dada la singularidad de los distintos colectivos, los programas de lengua enfocados para alumnos emigrantes han de considerar aspectos que difieren de los alumnos tradicionales de L2 compuesto por estudiantes, residentes, estudiosos de la lengua y la cultura de la comunidad en la que viven y motivados por intereses muy diferentes de los de la persona inmigrada. Este hecho no quiere decir que los alumnos inmigrantes tengan que ser tratados de manera especial pero sí los programas y materiales han de aproximarse a otras realidades cercanas a sus necesidades, intereses, recursos y motivación. Para que los programas sean adecuados a las necesidades, podrían ser tenidos en cuenta aspectos como:

1. **Necesidades:** ¿Qué intereses, recursos y necesidades tienen de aprender más de lo que saben, algo diferente como medio para sobrevivir y prosperar en el nuevo país?
2. **Capacidades:** ¿Qué bagaje cultural, lingüístico, intercultural, interlingua tienen? ¿Qué maneras de aprender tienen? ¿Qué estrategias de aprendizaje desarrollan? ¿Qué dificultades, interpretación de los materiales, del nuevo país y de la nueva cultura que la lengua vehicula? Dichas capacidades pueden variar de un bagaje cultural a otro, de una lengua a otra y de una experiencia de vida y capacidad de interacción y de sobrevivencia a otra.
3. **Aspectos afectivos:** ¿Hay una interacción afectiva del alumno con el nuevo país? Es decir, ¿tiene interacciones comunicativas en la lengua meta o no? Si las tiene ¿cómo, cuándo, con quién y para qué?
4. **Psicológicos:** ¿Qué distancias psicológicas establecen respecto a la lengua meta y a la nueva cultura?
5. **Aspectos pragmáticos que faciliten el aprendizaje:** ¿Qué conocimiento tienen del nuevo país? ¿Qué oportunidades reales tienen y cuál es su conciencia de las mismas así como sus deseos y expectativas?

Los aspectos citados pueden facilitar o dificultar el aprendizaje, por ello se tendrían que poder analizar antes de elaborar un programa adecuado a cada necesidad y a sus variantes. Los aspectos culturales, de formación, lingüísticos, psicológicos, afectivos y pragmáticos juegan un papel primordial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha podido observar tal y como dice Mayer 1991 (cita Oliveras) P. 38, que hay que tener en cuenta *“el nivel monocultural, el intercultural y el transcultural”*. Si se tienen en cuenta los

tres ámbitos citados por Mayer, se podrá suponer que el tercer grado es algo a lo que las personas inmigradas tardan en acceder y, en caso de que accedan, no impedirá un proceso de choques desencuentros y mal entendidos que han de ser resueltos en la primera etapa del aprendizaje, si es que se quiere que el aprendizaje sea facilitador y pragmático. Dada la complejidad del mosaico étnico de la inmigración en España cabría tener muy en cuenta sus lenguas y culturas ya que cuantos más aspectos se sepan de sus lenguas, culturas y maneras de aprender más facilitador será el proceso para alumnos y profesores y para una posible interacción/integración.

## **5. Aspectos lingüísticos y culturales**

El bagaje cultural y lingüístico, lengua/as que hablan y cómo las han aprendido, nivel de formación general que tienen, si han estado escolarizados o no y en qué lengua, el itinerario escolar, si han estado alfabetizados o no y hasta que nivel, las estrategias que pueden desarrollar en función de su bagaje y estrategias de aprendizaje, aspectos alofónicos de la L1 y gráficos y caligráficos, son aspectos fundamentales a la hora de desarrollar una enseñanza aprendizaje operativa.

Es evidente que la L1 conlleva una serie de dificultades y desarrollo cognitivo del individuo que difieren de una persona a otra, de una lengua a otra y de una cultura a otra y por ello el hablante de una lengua china tendrá unas dificultades en los distintos aspectos que componen el aprendizaje de una lengua y/o la alfabetización en ella que el hablante de hindi, de árabe o de ruso. La L1 es base de todo aprendizaje y la que ayuda a comprender las estrategias, pautas, errores, dificultades y el tipo de los mismos. Los profesores tendrían que tener más información sobre las lenguas y culturas del alumno para comprender las dificultades, las maneras de interpretar y las maneras de hacer.

Esta demostrado que la transcultura, translengua es lo que ayuda al individuo a entender, a interpretar y a establecer una distancia psicológica de aquello que aprende y de la manera de interpretar lo que ve. Las lenguas vehiculan rasgos culturales que pueden facilitar la interacción en la nueva sociedad. La familiaridad o distanciamiento que la persona tenga frente a la nueva lengua y nueva cultura, son aspectos primordiales para realizar una enseñanza aprendizaje eficaz.

Si se tienen en cuenta las tres macrolenguas citadas y sus múltiples variantes. Es evidente que los hablantes de lenguas aisladas (monosilábicas) como el chino implican una mayor dificultad a la hora de aprender una lengua declinativa y multisilábica como las lenguas latinas que otros alumnos. En este caso también cabe resaltar la distancia cultural, la falta de información sobre otras lenguas y culturas así como puntos de referencia que pueden ser ilustrativos de una manera de hacer, de aprender y de interpretar.

## **6. Estrategias**

Las estrategias y su reconocimiento por parte del profesor también juegan un papel primordial. Es importante que el profesor sepa reconocer los distintos tipos de estrategias que utilizan los alumnos para incentivarlas. Todo individuo desarrolla estrategias de aprendizaje ligadas a su lengua, cultura, nivel de formación, experiencia de vida, motivación y necesidades.

Según Oxford, 1989, las estrategias más representativas son:

Estrategias directas:

- **Memorísticas:** Muy desarrolladas en todos los alumnos, principalmente en las personas analfabetas.
- **Metacognitivas:** Estrategias poco desarrolladas en las personas no escolarizadas.
- **Cognitivas:** Son estrategias que desarrollan principalmente las personas que han vivido un proceso de aprendizaje escolarizado. Estas estrategias están directamente ligadas a las experiencias y a la autoestima por lo que varían mucho de una persona a otra y de una cultura a otra.

Estrategias Indirectas:

- **Afectivos sociales:** Son estrategias de autoayuda y autoestímulo y están muy desarrolladas aunque dependen mucho de una cultura a otra.
- **Compensatorias:** Generalmente muy desarrolladas en cuanto a que son libres y todo individuo desarrolla las suyas siempre y cuando haya una motivación del aprendizaje.

Hay otros muchos aspectos que influyen en la enseñanza aprendizaje tanto por parte del profesor como del alumno y que en los colectivos de alumnos inmigrantes se hacen más latentes. Un aspecto es la falta de motivación, la necesidad imperiosa de aprender una lengua que les pueda facilitar las mejoras de vida y el progreso y otra el choque que la manera de hacer de la nueva cultura, nueva enseñanza implica. A todo ello hay que sumarle la falta de experiencia escolar, en el caso de que no hayan estado escolarizados, las diferencias de itinerarios y de valores escolares para otros, así como la falta de recursos, materiales y tiempo.

Pueden apreciarse aspectos como:

1	<b>SEGURIDAD / INSEGURIDAD:</b>	¿de qué tipo? (causas)
2	<b>EXPERIENCIA PREVIA DE APRENDIZAJE:</b>	-¿Están familiarizados con determinadas técnicas de aprendizaje? -¿La experiencia de aprendizaje que tiene el alumno le facilitará las técnicas y destrezas necesarias para comprender el mecanismo de enseñanza / aprendizaje?
3	<b>MOTIVACIÓN</b>	(causas)
4	<b>RITMO Y APRENDIZAJE:</b>	Qué <i>input</i> de aprendizaje presenta el alumno y qué es capaz de saber?
5	<b>DOMIO OBSERVADO DE DESTREZAS LINGÜÍSTICAS</b>	(lengua meta y L1)
6	<b>GRADO DE INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN</b>	¿reconoce e interpreta el material, la actividad, la causa y la progresión?
7	<b>CONTROL DE LA INFORMACIÓN:</b>	¿El alumno tiene un control de la información que le aporte seguridad a la hora de aprender y de enfrentarse a una clase multicultural donde se ponga en evidencia su variante?
8	<b>CONCIENCIA CULTURAL:</b>	¿el mecanismo de enseñanza / aprendizaje lo interpreta como acorde, lógico o trasgresor?

9	<b>CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA:</b>	es consciente el alumno de que está aprendiendo una lengua diferente de la suya que tiene otros mecanismos? ¿Sí? ¿Cuáles?
10	<b>CONCIENCIA DE SU NIVEL Y DE SU VARIANTE:</b>	¿Tiene conciencia el alumno de las dificultades propias, de la dificultad, del tiempo y el esfuerzo que requiere aprender una lengua?
11	<b>CAPACIDAD PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS</b>	¿Las estrategias aprendidas en procesos anteriores de escolarización (si ha sido escolarizado) le servirán para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y de autoaprendizaje frente a la L2? Falta de disciplina, precaria asistencia, cansancio y sensación de pérdida de tiempo por la lentitud y falta de comprensión de los procedimientos de enseñanza aprendizaje.

## 7. Conclusión

La enseñanza de la L2 para personas adultas inmigradas, implica una serie de dificultades no porque el hecho de ser inmigrantes les convierta en alumnos diferentes, sino porque implica una vasta diversidad, a menudo una falta de formación y / o analfabetismo así como la inseguridad, la obligatoriedad de tener que aprender una lengua como medio de progreso, la “guetización” en los nichos económicos a la que están sometidos muchos colectivos, a la falta de recursos como tiempo, espacio, autoestima, conciencia del progreso que buscan, si es que lo hay, y una falta de recursos por parte del profesorado para enfrentarse a la nueva realidad son inconvenientes muy generalizados.

La falta de importancia que se le ha dado y se le da en España al aprendizaje de las lenguas y la falta de interés de los gobiernos frente al colectivo inmigrado, hace que, muy a menudo, la formación de dicho colectivo recaiga en un voluntariado no siempre cualificado y en un profesorado como el de adultos que no siempre tiene recursos para enfrentarse a la nueva realidad.

Por otro lado, si se quiere tirar adelante una formación más eficaz del nuevo alumnado, cabe partir de otros presupuestos y múltiples aspectos como la etnolingüística, la multi/interculturalidad, la interacción de la lengua, el pragmatismo de qué lengua, cómo y para qué se enseña y una mayor información sobre sus variantes y maneras de hacer así como de sus lenguas y culturas.

## 8. Bibliografía

- ALADINA, S. y VIV, E., *Multilinguisme in the British Island*, Longman, 1991.
- BERNARD, G., *Apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes en difficulté*, Ed. RETZ, 1996.
- Ethnologue* (2001). *Idiomas del mundo*, [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com).
- GARCÍA MATEOS, C., "L'immigrazione cinese in Spagna" en CAMPANI, G., CARCHEDI, F. y TASSINARI, A., *L'immigrazione silenziosa. Le comunità cinesi in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1994, pp. 283-192.
- GARCÍA MATEOS, C. y BELTRÁN, J., "The Chinese Community" en TURELL, M.T. Ed., 2001, pp.282-300.
- GARCÍA MATEOS, C., "Experiencias y propuestas para la enseñanza a inmigrantes" en *Carabela*, 53, SGEL, (2003), pp.105-131
- GARCÍA MATEOS, C., *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Edinumen, Madrid, 2004
- MARTIN PERIS, E. (1999): "L'educació per l'autonomia. ¿Un nou paradigma docent?", en CASSANY, D.(coord) *Articles de didáctica de la llengua i la literatura. N°-18*, Barcelona, abril 1999.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en una lengua extranjera*. Edinumen 2000.
- OXFORD, R.L., *Language Learning Strategies*, Newbury House Publishers, New York, 1989.