

Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea

Inmigrantes refugiados

Eva María García Ortiz y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla

Asilim

eva.garcia@asilim.org, victoria.khraiche@asilim.org

García Ortiz, E. M. y Khraiche Ruiz-Zorrilla, V. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: Inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

Este artículo describe la experiencia docente del equipo de profesores de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid), a cargo de la enseñanza del español en el Centro de Acogida a Refugiados (CAR) de Alcobendas durante los años 2008-2011. La diversidad de perfiles entre los aprendientes, que residen asimismo en dicha institución, da lugar a un caso extremo de heterogeneidad en el aula y en su entorno cercano, no solo en cuanto a su situación de multilingüismo, sino de multiculturalidad en el amplio sentido del término. Como consecuencia, las clases se convierten en un laboratorio donde el trabajo cooperativo y colaborativo resultan ser valiosas herramientas para respetar y sacar partido a la diversidad cultural, lingüística y de estilos de aprendizaje, tanto en el aula como en el centro en el que los estudiantes conviven. Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia concreta muestran posibles pautas de acción metodológica, aplicables tanto a casos extremos de heterogeneidad como a otros que tan solo presenten parcialmente sus dificultades pedagógicas.

Palabras clave: multilingüismo, multiculturalidad, interculturalidad, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, estilos de aprendizaje, ELE-Inmigrantes

ABSTRACT

This article describes the educational experience of teachers from Asilim (Association for the Linguistic Immigration of Immigrants in Madrid), in charge of teaching Spanish in the Refugee Welcome Center in Alcobendas, Madrid (CAR) from 2008 to 2011. The diverse profiles of the students, who are also lodged at the institution, give room to an extreme case of heterogeneity in the classroom and in its immediate environment, not just because of its multilingualism, but also because of its multiculturalism in the widest sense of the word. As a consequence, classes become a lab where cooperative and collaborative work turn into valuable tools for respecting and taking advantage of the cultural, linguistic and learning style diversity, both in the classroom and in the center where the students reside. The results obtained from this experience show possible methodological guidelines, applicable not only to cases of extreme heterogeneity, but also to others with only some of its pedagogical difficulties.

Keywords: multilingualism, multiculturalism, interculturalism, cooperative learning, collaborative learning, learning styles, SFL-Immigrants

1. EL RETO DE UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA PECULIAR

En mayo de 2008, el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas solicitó los servicios de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid) para que se encargara de las clases de español de algunos de sus residentes. Hasta el momento, ese servicio se cubría derivando a estas personas a academias locales con poca o nula formación específica en la enseñanza de español a inmigrantes. La labor de la asociación, que en principio era solo una experiencia piloto, terminó convirtiéndose en el principal agente educativo para la formación en ELE de los residentes del CAR y se mantuvo en activo hasta diciembre de 2011.

Para entender la extrema dificultad de este contexto educativo y el reto que supuso el andamiaje y puesta en práctica que presentamos en este artículo, es conveniente describir la situación legal de estas personas en España. La primera Ley de Asilo en España como tal se aprobó en 1984. Anteriormente existían ya acercamientos al tema y diversas iniciativas con colectivos determinados, pero hasta dicho año no se contó con una legislación específica y generalizada en la materia. Los solicitantes de asilo son personas que han sufrido persecución por motivos políticos, religiosos, de nacionalidad, raza o pertenencia a un grupo social determinado; y por ello necesitan acogerse a la protección del estado en el que solicitan refugiarse. España es uno de los países con menor número de solicitudes de asilo.

Los solicitantes de asilo tienen derecho a asistencia jurídica, atención sanitaria y a recibir ciertas prestaciones sociales, siempre que carezcan de recursos económicos. Los cuatro Centros de Acogida a Refugiados de España (en adelante CAR), como el que nos ocupa, son centros creados para acoger a estas personas convirtiéndose en su residencia temporal y ofrecerles, entre otras cosas, formación de diversa índole. Precisamente del Departamento de Formación y Empleo emanó el encargo de las clases a Asilim.

Los grupos de estudiantes que se nos encomendaban no solían ser muy numerosos: entre cuatro y quince estudiantes, aproximadamente. Sin embargo, su heterogeneidad dificultaba el trabajo en gran medida.

Si bien en 2008 los principales países de procedencia de los solicitantes de asilo eran Nigeria, Colombia, Costa de Marfil, Somalia y Argelia; en nuestras aulas lo más frecuente era encontrar estudiantes de Palestina, Iraq, República de Guinea, Etiopía, Eritrea, Sri Lanka y, en los últimos tiempos, Siria, además de los somalíes y marfileños que acabamos de mencionar. Sin embargo, no nos faltaron tampoco casos de rusos, personas de etnia uigur procedentes de diferentes países, saharauis, etc. En esa representación casi universal, el concepto de heterogeneidad abarcaba muchas áreas, a saber:

- Por supuesto, un claro multilingüismo en el grupo.
- Pero también plurilingüismo en un único individuo, especialmente entre los residentes subsaharianos; y de diglosia entre los hablantes de árabe.
- Diferentes niveles de formación académica (analfabetos, profesionales liberales, etc.).
- Diversidad de culturas (a veces en conflicto por motivos de diversa índole).
- Una situación emocional delicada por su condición de solicitantes de asilo.
- El diferente nivel de conocimientos en ELE, producto de la llegada intermitente de nuevos estudiantes, en una especie de continuo “goteo” que impedía la nivelación del grupo.

Ante clases con este perfil, la intervención parecía requerir un cambio de prioridades, que fuimos fijando paulatinamente.

2. PRIORIDADES DE ATENCIÓN METODOLÓGICA: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Con el fin de lograr los objetivos del programa, se modificó el centro de atención metodológica, dando prioridad a los diferentes *estilos de aprendizaje* presentes en el aula: *visual*, *visual lector*, *auditivo* y *kinestésico*. Bajo este marco conceptual se planificaron las dinámicas en el aula y se construyeron y adaptaron los materiales pedagógicos. Si bien las reflexiones que se expondrán a continuación son positivas en cualquier acción educativa de enseñanza de lenguas extranjeras, para el grupo descrito resultó ser el único modo de trabajo posible.

En líneas generales, puede decirse que al intentar “aprender algo”, en este caso una lengua extranjera, cada individuo pone en práctica su propio método y estrategias de aprendizaje, es decir, aprende según su propio estilo de aprendizaje. Así, incluso tratándose de grupos homogéneos, el profesor pronto advierte que cada miembro aprende de una manera diferente y progresa más en el desarrollo de unas o de otras destrezas. Esas preferencias dependen de múltiples factores, como pueden ser el nivel de formación, la edad, la motivación, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, cuestiones de salud, etc. Sin embargo, dichos factores, por sí solos, no las determinan completamente. Con todo, deben ser tenidos en cuenta a la hora de esbozar el estilo de aprendizaje de nuestros alumnos (visual, visual-lector, auditivo o kinestésico), cuya atención nos asegurará una nivelación en el aprendizaje (Fleming y Mills: 1992).

Si en un grupo homogéneo de estudiantes se producen desequilibrios de nivel a medida que transcurre el curso, en el caso de un aula heterogénea, estas diferencias se acentúan. Mantener un mismo patrón de enseñanza a lo largo del curso, sin atender a los diferentes estilos de aprendizaje, nos conducirá probablemente a “perder” estudiantes de forma dramática.

Las teorías y modelos surgidos durante las últimas décadas en torno al concepto de estilo de aprendizaje abordan el proceso de aprendizaje desde ángulos diferentes, atendiendo a una u otra fase del mismo. A los docentes de LE, dependiendo de nuestro grupo meta y de la naturaleza de la programación, nos interesará hacer uso de unos u otros marcos conceptuales. En nuestro caso, el modelo que mejor dio respuesta a los interrogantes que se nos plantearon desde el comienzo de nuestra labor en el CAR de Alcobendas, fue el modelo VARK, de N. D. Fleming y C. Mills (1992). Dicho modelo influyó no solo en las dinámicas y los materiales del aula, sino también en la estructuración del programa de enseñanza completo, a la que nos referimos en el tercer punto de este artículo. Esta herramienta ofreció un marco conceptual a aquello que veníamos poniendo en práctica de manera intuitiva desde los inicios de nuestra actividad docente en el CAR, así como también en los programas que desarrollamos en otras instituciones.

El modelo VARK se centra en las múltiples maneras de seleccionar la información que recibimos, en este caso el input de lengua; y distingue, según este criterio, cuatro tipos de aprendientes: visuales, visuales lectores, auditivos, y kinestésicos. En segundo lugar, los estudiantes organizarán la información seleccionada y, una vez organizada, según el uso que hagan de ella, nuestros estudiantes se distinguirán entre activos, teóricos, reflexivos o pragmáticos (Kolb:1976).

Con el objeto de crear un entorno en el aula en el que todos los participantes sean capaces de procesar el input lingüístico adecuadamente, debemos, en primer lugar, lograr que cada aprendiente cuente con su propio espacio, aquel en el que su estilo de aprendizaje sufre un menor número de interferencias. Aunque conviene tener en consideración todas las fases del proceso de aprendizaje (selección, organización y uso de la información lingüística), garantizar el éxito del aprendiente en la primera, repercutirá directamente en el buen desarrollo de las siguientes. Por otro lado, el hecho de que en cada aprendiente predomine un determinado estilo de aprendizaje, no impide que pueda y deba usar estrategias propias de otros. Es decir, conviene partir de que las preferencias globales de nuestros alumnos no son inmutables y de que, mediante un trabajo adecuado en el aula, pueden desarrollarse estrategias propias de otros estilos, en principio ajenos.

2.1 Criterios para la elección y adaptación de la metodología y de los materiales

Planificar una clase atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos exige, tal vez, algo más de tiempo. Pero si bien es cierto que el profesor debe adaptar sus materiales para satisfacer así las exigencias pedagógicas de cada estudiante, enseguida se dará cuenta de que la variedad de estrategias observadas en la clase enriquecerá asimismo sus propias capacidades cognitivas como docente. En cualquier caso, el esfuerzo inicial repercutirá favorablemente en el ritmo de la clase.

En líneas generales, teniendo en cuenta la literatura disponible y nuestra propia observación, nos dimos cuenta de que los estudiantes con menor formación (analfabetos, neolectores, analfabetos funcionales) y aquellos que, con o sin formación, procedían de países subsaharianos y de África Central (con tradiciones orales de mucho peso) tendían a decantarse por un estilo de aprendizaje mixto auditivo y kinestésico. Mientras, aquellos estudiantes de origen árabe y euroasiático con educación formal media o superior preferían, al igual que los procedentes de Europa y de Asia Central, un estilo de aprendizaje más visual y visual lector, a pesar de que muchas veces no estaban debidamente alfabetizados en caracteres latinos.

Aunque contemplamos la lógica posibilidad de que pudieran presentarse excepciones y otras combinaciones de estilos de aprendizaje preferidos (como ocurre en clases relativamente homogéneas también), mantener este prejuicio nos ayudó entonces a fijar un punto de partida metodológico y curricular atendiendo a las maneras en las que nuestros estudiantes, según sus estilos predominantes de aprendizaje, podían comportarse, aprender, memorizar, imaginar, comunicarse o distraerse y desmotivarse.

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
	<p>Aprende copiando la pizarra o escribiendo.</p> <p>No soporta la "Incertidumbre" en clase.</p> <p>Olvida fácilmente lo que tan solo escucha.</p>	<p>Aprende escuchando.</p> <p>Le gusta la música en el aula.</p> <p>Necesita recrear diálogos para contextualizar el vocabulario.</p> <p>Cuando escucha sin "ruido", no suele olvidarse de la información.</p>	<p>Aprende con lo que toca y lo que hace.</p> <p>Necesita "tocar" las palabras y relacionarlas con movimientos.</p> <p>Normalmente es más auditivo que visual.</p>
¿Qué textos le gustan?	Descripciones.	Diálogos.	En los que hay acción y movimiento
¿Cómo recibe la información?	Se cansa si tiene que escuchar mucho tiempo seguido.	Le gusta escuchar, pero necesita hablar porque es su manera de "tomar apuntes".	Necesita moverse y gesticular. Si no puede, se aburre.
¿Cuándo se distrae?	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son únicamente auditivas o visuales.

Figura 1. Comportamiento según sistema de representación adquirido (resumido a partir de Robles s.f.)

Para gestionar una clase heterogénea como la descrita, son necesarios un buen plan curricular y una práctica docente cuidadosamente planificados (en realidad, como en cualquier otro curso de LE); no obstante, las habilidades del docente y su papel de guía y facilitador del aprendizaje se convierten en el centro de las acciones educativas (y esto es lo que le confiere su singularidad), puesto que las características del aula exigen una gestión continua 'en alerta'.

Por otro lado, dado que la mayoría de las personas con estudios superiores provenientes de países occidentales nos decantamos por un estilo de aprendizaje visual-visual/lector y que el profesor de lenguas extranjeras tiende a enseñar como él mismo ha aprendido, es común que el primer impulso nos lleve a desarrollar materiales y actividades en los que predomine el uso de estos sistemas de representación.

Desarrollar materiales y dinámicas favorecedores del uso del sistema de representación auditivo (audios, role-plays, etc.) y del sistema de representación kinestésico (juegos de tarjetas, actividades lúdicas, tableros, etc.) nos llevará algún tiempo. Asimismo, nos daremos cuenta de que posiblemente resultará complicado elaborar materiales que fomenten el uso de un solo sistema de representación, por ello tendremos que optar por combinaciones de todos o varios de ellos, pero incluyendo siempre en algún momento actividades puramente visuales-auditivas-kinestésicas, en las que el soporte textual escrito no sea contemplado en absoluto.

Así pues, la variedad de estilos de aprendizaje y los factores que determinan las preferencias en el aprendizaje por parte de los estudiantes (nivel de formación, lengua materna, bagaje cultural, edad, motivación, salud, etc.) obligan al profesor de ELE en clases heterogéneas a elaborar su plan de clase y elegir los materiales y dinámicas de trabajo con especial atención, teniendo muy en cuenta asimismo el componente afectivo. Para esto pueden pautarse algunas directrices a modo de referencia o guía, que resumimos en el siguiente decálogo:

I. El mayor reto de un profesor en un aula heterogénea es gestionar el aburrimiento y la motivación de los aprendientes sin desatender su papel de facilitador y guía.

II. El profesor tiene que satisfacer los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula para “tranquilizar” a los aprendientes, pero no puede dejar de fomentar el desarrollo de otras preferencias de aprendizaje en cada uno de ellos.

III. Un estudiante analfabeto o con escasa formación no es por defecto un “alumno rezagado” si se atiende a su estilo de aprendizaje preferido y el profesor aprende a observar el mundo con sus ojos. Este debe procurar que los materiales utilizados estén siempre limpios de “ruido visual” y la pizarra, extremadamente ordenada.

IV. Un estudiante con escasa formación puede brillar en destrezas orales y avanzar a un ritmo adecuado a su proceso de aprendizaje en las escritas.

V. El profesor no debe desechar algunos materiales criticados por el enfoque comunicativo. A veces, hacerlo supone menospreciar la capacidad de memorización que desarrollan otras tradiciones culturales y educativas. Debe olvidarse el dogmatismo y negociar la metodología. Una traición a tiempo de nuestras creencias metodológicas, podrá ayudarnos a utilizarlas mejor en otras situaciones.

VI. Desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes es tan importante en la práctica como desarrollar su competencia intercultural. Debemos ser conscientes de que el malentendido forma parte de cualquier situación de comunicación intercultural y aprovechar para desdramatizarlo.

VII. El componente afectivo es de vital importancia en una clase heterogénea con estudiantes inmigrantes y solicitantes de asilo. La implicación personal, salvaguardando los límites de cualquier profesión, es inevitable y positiva. Aprendemos más de la gente que queremos o nos cae bien.

VIII. Sin embargo, el profesor debe procurar no identificarse demasiado con el dolor de sus estudiantes y cuidarse. Es necesaria cierta separación en estos contextos.

IX. La improvisación está a la orden del día en una clase heterogénea. Debemos ser flexibles y pacientes.

X. Una clase heterogénea no funciona si todos sus miembros, incluido el profesor, no conforman un equipo. Necesitamos cómplices (“solo no puedes, con tus estudiantes, sí”)

2.1.2 Criterios para la elección de las dinámicas de trabajo en el aula y fuera de ella

Seguramente, todos aquellos profesores familiarizados con aulas de este tipo o aquellos que desean abordar la enseñanza de ELE-Inmigrantes, se preguntan muchas veces cómo adaptar sus clases a los estudiantes no alfabetizados o en proceso de alfabetización. Algunos docentes optan por desterrar las destrezas escritas de sus clases, intentando de esta manera velar por el aprendizaje de aquellos que suelen estar en una situación de mayor vulnerabilidad social. Sin embargo, aunque su intención es muy loable, ralentiza el aprendizaje de aquellos otros cuyas expectativas laborales exigen el dominio escrito de la lengua. De ahí la importancia de desarrollar programas que atiendan a las capacidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes si no es posible homogeneizar el aula en cuanto a niveles de formación de refiere.

Lo primero que debemos transmitir a los estudiantes de una clase heterogénea como la descrita es que todos y cada uno de ellos van a satisfacer sus expectativas de aprendizaje en cada sesión; sin embargo, dada la diversidad de perfiles, va a ser necesario adaptarse a diferentes maneras de aprender una lengua. Estas “maneras diferentes de aprender” se materializan en actividades y dinámicas con las que posiblemente no están familiarizados, diseñadas para respetar el estilo de aprendizaje de otros compañeros, pero también para desarrollar en ellos nuevas habilidades y estrategias de aprendizaje.

Un ejemplo de cómo reservar un espacio para cada uno en las actividades sería el siguiente: si el profesor debe llenar la pizarra con las tablas de conjugación regular de presente del indicativo y así satisfacer a sus estudiantes visuales-lectores, es muy posible que todos se decidan a copiar lo que escribe. Sin embargo, unos escribirán y otros, analfabetos o neolectores, estarán en realidad prácticamente dibujando (si no han tirado la toalla al ver repleta la pizarra). El único beneficio que obtendrán los estudiantes no alfabetizados será el de trabajar sus habilidades psicomotoras, lo cual no es desdeñable, pero tampoco suficiente. Además, posiblemente ralentizarán el trabajo de otros compañeros, especialmente si el profesor no puede continuar sin borrar la pizarra. Al mismo tiempo, muy probablemente, sentirán que “no llegan al nivel de la clase”, con el estrés que esto conlleva.

Pero si el profesor escribe la conjugación en la pizarra marcando con un color diferente el pronombre de sujeto y el morfema verbal, e invita a aquellos estudiantes que están alfabetizándose a copiar únicamente lo marcado en otro color, por ejemplo Yo.....-o, tú.....-as, etc., muy despacio e intentando leer, seguramente minimizará el estrés en el aula. Si además de esto, los alumnos y el profesor “cantan la conjugación” en grupo o individualmente, incidiendo asimismo en el pronombre y el morfema, los estudiantes no alfabetizados estarán forzados a leer lo que previamente han copiado. De esta manera, se les estará reservando un pequeño espacio en medio de una actividad en principio propicia únicamente para alumnos con formación y estilo de aprendizaje visual-lector.

Este tipo de atenciones, sencillas y hasta algo ingenuas, marcan una diferencia en la clase heterogénea. En ocasiones el profesor se verá haciendo uso de formas de enseñanza tradicionales o propias de la enseñanza media y hasta primaria, siguiendo un tipo de dinámica profesor-gran grupo que posiblemente no pondría en la práctica en otros contextos de enseñanza con adultos, pero que, en este concreto, funcionan mejor que ninguna otra. Tal vez esto suceda porque a los estudiantes procedentes de países con tradiciones educativas en las que la oralidad y la memorización juegan un importante papel, estas prácticas se les antojan más familiares.

En cualquier caso, lo prioritario es que el aprendiente sea consciente de que cuenta durante todo el tiempo que dura la clase con un espacio y una función dentro del grupo de personas del que forma parte, sin sufrir “parones” en los que tan solo mira lo que hacen los demás y manteniendo siempre un papel activo. Dicha función, para el caso de los estudiantes con formación, consistirá muchas veces en tutorizar a un compañero con dificultades para leer. De hecho, las dinámicas en parejas y en grupos serán necesarias para realizar la mayoría de las actividades. Por ello, el docente deberá identificar rápidamente las combinaciones de estudiantes más adecuadas. Lo hará teniendo en cuenta principalmente estos aspectos: nivel de formación, lenguas comunes, cuestiones culturales (relacionadas con la etnia, sexo, religión, etc.), simpatías y carácter más o menos colaborativo de cada uno de los estudiantes. Estos criterios serán observados especialmente para limar posibles tensiones, tratando de no establecer asociaciones fijas y estereotipadas.

De esta manera, pueden abordarse actividades aparentemente complicadas para estudiantes no alfabetizados, por ejemplo, la lectura de textos complejos y relativamente extensos como el siguiente:

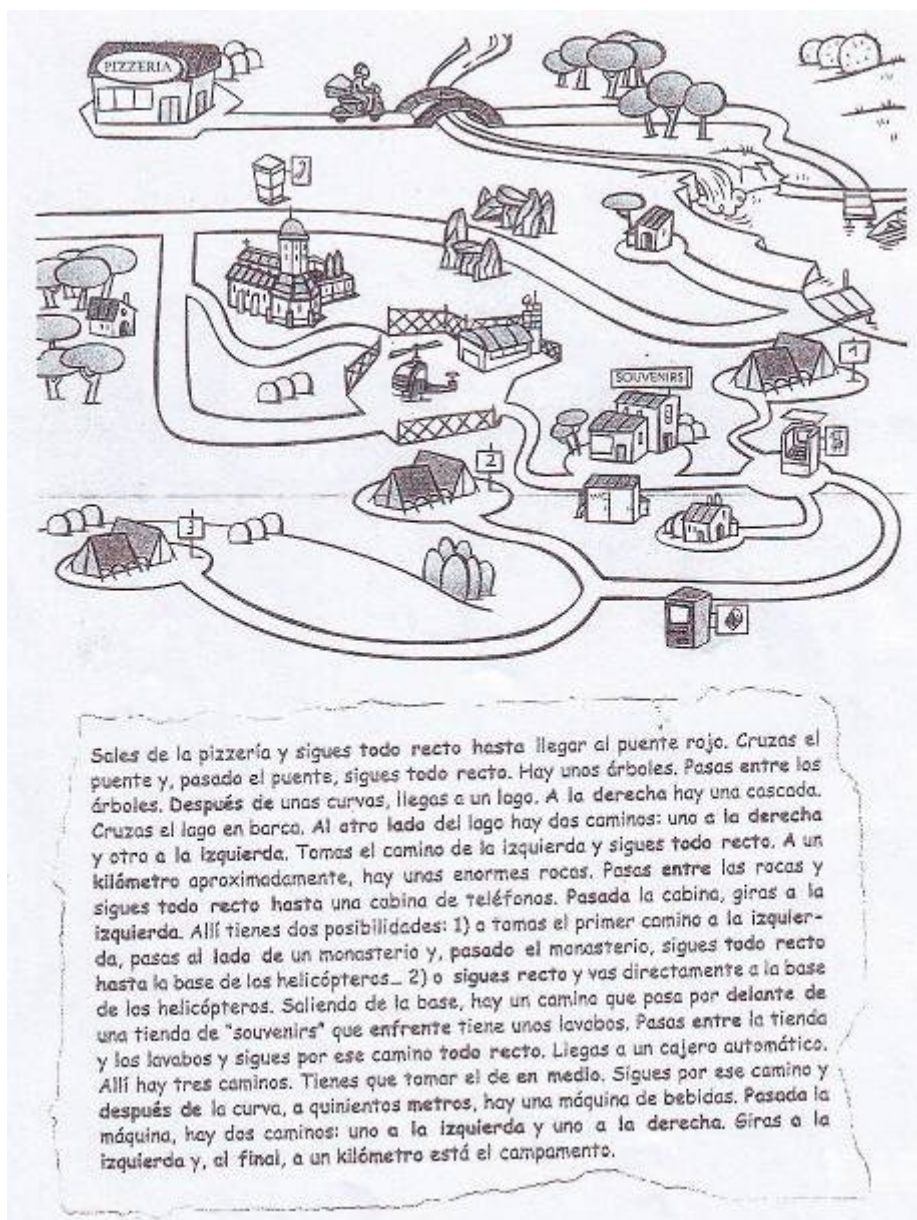


Figura 2. Adaptación de actividad del manual *Rápido*, Libro del alumno. (Miquel y Sans 2002:55)

Para desarrollar esta actividad, incluida en la unidad de nuestro programa dedicada a los transportes, lo primero que haremos es eliminar la instrucción, tal y como aparece en la figura, con el fin de limpiarla de "ruido". El profesor entregará una fotocopia a cada estudiante y los agrupará por parejas, y explicará que tan solo uno de ellos puede marcar la ruta del telepizzero que se especifica. En el caso de las parejas en las que algún miembro tenga dificultades para leer o no esté alfabetizado en absoluto, este será el encargado de tal tarea, mientras que su compañero deberá leer el texto en voz alta y pausadamente.

Esta actividad, al contrario de lo que en un principio puede parecer, ofrece resultados muy positivos desde un nivel inicial básico en aulas con estudiantes no alfabetizados. Tanto los alumnos parcialmente alfabetizados como aquellos totalmente analfabetos lograrán realizarla con éxito a pesar de tratarse de un texto complejo con mucho léxico nuevo. Por un lado, la actividad contempla para ellos el uso de los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico, al tratarse de la descripción de una acción ligada a una acción psicomotora, apoyada en una imagen y en un texto oral dictado por sus compañeros. Por otro lado, los estudiantes con formación, que además se inclinan por un estilo de aprendizaje visual-lector, disfrutarán asimismo de la gratificación de enfrentarse a un texto escrito.

En realidad, es posible abordar casi todo tipo de actividades si hemos sido capaces de formar un equipo adecuado de trabajo. De hecho, en una clase heterogénea, no solo el profesor se beneficia de la colaboración y complicidad de los estudiantes con mayor formación, sino que en muchas ocasiones también, empoderar a estos aprendientes supone compensar las consecuencias negativas que el cambio de estatus asociado a su solicitud de asilo implica en su autoestima. Los resultados de este tipo de dinámicas fueron tan positivos, que pronto se decidió intentar que traspasaran los límites físicos y temporales de cada sesión, dando lugar a la aparición de lo que decidimos llamar 'pioneros', por una asociación mental desenfadada, y obviamente hecha desde la máxima humildad, con los jóvenes impulsores de la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba.

Los "pioneros" de nuestro programa en el CAR de Alcobendas fueron aquellos estudiantes colaborativos, muchas veces con estudios medios o superiores, pero no siempre, que se ofrecieron a tutorizar a aquellos otros con dificultades, alfabetizados o no, individualmente o en grupos reducidos, y reforzar así sus conocimientos adquiridos en clase. Para ello, solían hacer uso de materiales lúdicos (juegos de tarjetas, tableros, etc.), que el profesor les confiaba; revisaban la tarea de los compañeros: y asimismo resolvían sus dudas. Debemos señalar que su aparición fue espontánea. Fueron ellos mismos quienes nos enseñaron a tratar "buscarles" en cada curso. Tampoco todos los grupos disfrutaron de estos compañeros extraordinarios, pero aquellos que lo hicieron, sin duda obtuvieron mejores resultados globales de aprendizaje.

Al comenzar nuestra labor docente en el CAR de Alcobendas, únicamente nos conformamos con cumplir el objetivo de que nuestros grupos se convirtiesen paulatinamente en equipos, teniendo en cuenta que tal hazaña no iba a ser producto del azar y siguiendo para ello los consejos de Cassany (2004:16):

GRUPO Y EQUIPO	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera <i>azarosa</i> .	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener <i>larga vida</i> .
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos <i>organizados</i> , sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. <i>Autoevaluación</i> . Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. <i>Formación y entrenamiento</i> . El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

Figura 3. Elaborado a partir de D. Cassany (2004:16)

3. UNA PROPUESTA GLOBAL DE CURSOS

La solución de partida para nuestros cursos consistía, como hemos visto, en un cambio de perspectiva con dos focos fundamentales de atención: el tratamiento de los distintos estilos de aprendizaje, por un lado; y la formación de equipos en clase, frente a los tradicionales grupos, por otro.

Sin embargo, este giro en la forma de trabajo en el aula no resultaba suficiente, aún hacía falta la creación de un marco que satisficiera dos necesidades: un currículo adecuado y una reestructuración realista del sistema de niveles y cursos en general. Sobre los contenidos hablaremos en el punto siguiente, pero ahora debemos detenernos en la idea de la estructura global de nuestra propuesta, que queda reflejada en la figura 5.

Recordemos una vez más, en qué aspectos residían las mayores dificultades a la hora de trabajar con nuestros grupos:

- La heterogeneidad en el nivel de conocimiento del español.
- La heterogeneidad cultural (en su más amplio sentido).
- El analfabetismo en distintos grados.
- La continua llegada en "goteo" de los estudiantes.
- La delicada situación psicológica de algunos residentes.

Al comienzo de nuestra andadura en el CAR contábamos con un único curso donde estos cinco escollos alcanzaban su punto álgido. La heterogeneidad en todos los sentidos era máxima, los analfabetos debían recibir atención para sus necesidades especiales al mismo tiempo que se desarrollaban las dinámicas del grupo (sin contar con ningún curso específico para ellos) y la llegada al aula de estudiantes nuevos que recalaban en el centro solamente cesaba cuando la capacidad física de la misma lo requería.

Así las cosas, el primer paso fue la ampliación del número de niveles, de uno a dos. Esto ayudó a disminuir los desequilibrios en el conocimiento del español. Por su parte, la heterogeneidad cultural parecía un tema insalvable y aprendimos a convertirlo en una virtud en lugar de un problema, aprovechando la riqueza para las comparaciones con la vida española y las relaciones dentro del aula. Es decir, normalizamos la diferencia y se convirtió en el hábitat natural contra el que no había que luchar: era nuestra realidad y tenía muchas ventajas. Sin embargo, la complejidad que suponía el analfabetismo y la llegada incesante de estudiantes seguía presente.

En cuanto a las dificultades de tipo afectivo y psicológico en general, algunas eran solo competencia de la psicóloga del centro, y otras, en realidad, no diferían de las encontradas en otros contextos de enseñanza a personas inmigrantes (desconfianza hacia los docentes por asociarlos al marco administrativo y burocrático, miedo al fracaso, inseguridad ante el estudio si carecían de formación escolar mínima, etc.): cuestiones de las que no vamos a ocuparnos aquí, pero que merecen una profunda reflexión.

El siguiente modelo de programa elaborado propuso cambios más drásticos, basados en las siguientes decisiones:

1. Puesto que los estudiantes pasaban un máximo de seis meses en el CAR de Alcobendas (si su solicitud de asilo no se desestimaba antes de tiempo), dividiríamos ese periodo en tres niveles. La mayoría de las veces, los residentes solicitaban unos meses más de estancia en el centro; no obstante, dedicaban ese tiempo extra a la formación profesional y a la búsqueda de trabajo y alojamiento, lo que no afectaba a nuestra programación.

2. Se esperaba que el estudiante alcanzara un nivel A2 al finalizar los tres cursos. Es cierto que no siempre era así, pero esta situación no difería mucho de lo que suele ocurrir en cualquier otra acción educativa: algunos estudiantes no alcanzaban completamente los objetivos y otros los sobrepasaban, pero los resultados empezaron a ser muy buenos en líneas generales. Lo más novedoso era, sin duda, el concepto del primero de los niveles, lo que bautizamos con el nombre de “A1 Bienvenida”. Su objetivo era doble: formar “equipo” y homogeneizar lo máximo posible la competencia comunicativa de los estudiantes. Durante el primer mes, esta clase aceptaba el goteo de estudiantes sin restricciones. Lo fundamental durante ese tiempo era la creación de hábitos de estudio en el aula, la forma de trabajo con los compañeros, el desarrollo de estrategias de comunicación y, en definitiva, toda una serie de contenidos actitudinales y procedimentales que ayudaban a consolidar el equipo. Tras ese primer mes de nivelación, se cerraba el paso a nuevos estudiantes y se comenzaban a aprender contenidos a más velocidad. Terminado ese segundo mes, la profesora decidía, junto con el estudiante, la conveniencia de repetir el nivel o bien pasar al siguiente.



Figura 4. La idea del nivel A1 Bienvenida

3. Los dos siguientes cursos tenían como objetivo cubrir el resto de contenidos de A1 y más o menos los contenidos de A2. Estos aparecían en función de la tarea desarrollada.

4. Paralelamente a los cursos de ELE (o de Español, lengua de convivencia, como nosotros preferimos llamarlos), estructurados en tres niveles, se abrió un curso de alfabetización. Como ya hemos mencionado, muchos especialistas defienden el aprendizaje exclusivamente oral para este contexto educativo (podemos verlo en Miquel 1995), llegando a aconsejar que se retrase el inicio de la alfabetización. Obviamente también nosotras defendemos la importancia de desarrollar dichas destrezas. Sin embargo, en nuestra experiencia, los estudiantes se sentían indefensos en una cultura donde lo escrito los cercaba y los dejaba sin voz. Comenzar ambos tipos de formación en paralelo, y sin perder de vista nunca el aprendizaje significativo, nos dio buenos resultados. Este curso de alfabetización podía durar los seis meses completos si era necesario, dependiendo del grado de analfabetismo del estudiante. Tenía dos peculiaridades: la primera de ellas era que el profesor trabajaba en continua coordinación con las profesoras de las clases de ELE, especialmente con la profesora del primero de los niveles, ya que la alfabetización básica era importante para conseguir el mínimo equilibrio buscado en el A1 Bienvenida. La segunda peculiaridad consistía en que dicho curso entendía el proceso de alfabetización en el sentido de “literacidad” de Cassany (2006:38), de forma que no se buscaba la simple decodificación de signos (ni, por descontado, resultaba suficiente adquirir una psicomotricidad fina que permitiera la mera repetición gráfica de esos signos). Asimismo, se procuraba hacer consciente al estudiante de que su proceso de aprendizaje no acabaría nunca, y de que los propios nativos alfabetizados también seguían “aprendiendo a leer” durante el resto de sus vidas.



Figura 5. Propuesta global de cursos

4. UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

En cuanto a los contenidos concretos de cada nivel, esbozaremos tan solo algunas ideas, ya que realmente no difirieron mucho de los que se pueden desarrollar en otros contextos de enseñanza de ELE. Esta es precisamente la conclusión más destacable: los contenidos escogidos pueden y deben ser muy similares para cualquier estudiante, sea cual sea su perfil (resaltamos esta cuestión porque es frecuente caer en los estereotipos). Así las cosas y según nuestra experiencia, para desarrollar una unidad sobre los transportes, por ejemplo, podremos hablar también de aviones, y no de pateras; y si queremos fantasear con una casa ideal entre sonrisas, buscaremos mansiones de lujo en la playa, y no pisos compartidos por desempleados crónicos. Esto, que parece una obviedad, no siempre es lo habitual en los manuales manejados en las aulas de inmigrados.

En cuanto a la metodología empleada, y aunque no suele ser lo más extendido en la enseñanza de ELE a este colectivo, nos decantamos por el aprendizaje basado en tareas; eligiendo con detenimiento, eso sí, las que podían ser de más utilidad para ellos. Dice Estaire (2009:39):

La tarea final, por tanto, debiera permitir a los alumnos demostrar y demostrarse a sí mismos, al final de la unidad didáctica, su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero de otro modo, probablemente con menos nivel de competencia comunicativa.

Y eso es exactamente lo que necesitaban nuestros alumnos: ser capaces de resolver problemas de la vida diaria en poco tiempo, para poder devolver la normalidad a sus días. Algunas de las actividades necesarias para ellos eran: rellenar documentos con sus datos, comprar billetes en los principales medios de transporte y desplazarse por Madrid, ponerse en contacto con el centro de salud y hablar con su médico, hablar de sus sentimientos y estados de ánimo con los psicólogos, buscar piso, buscar trabajo, etc. En estas actividades se basaban las tareas que elegimos para cada nivel. En la figura 6 mostramos el ejemplo de una de las tareas fijadas y su desarrollo en contenidos.

TEMA Y TAREA	CONTENIDOS FUNCIONALES Y DE CONOCIMIENTO DEL MUNDO	CONTENIDOS LÉXICO-GRAMATICALES Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS
<p>Nos movemos</p> <p>TAREA FINAL 1: RELLENAR LA SOLICITUD DE ABONO DE TRANSPORTE</p> <p>TAREA FINAL 2: HACER UN LIBRITO DE INSTRUCCIÓN DE LLEGADA A LOS SITIOS MÁS IMPORTANTES DE MADRID PARA ELLOS</p>	<p>a) Preguntar por la ubicación de lugares e indicar el camino</p> <p>b) Comprar un billete de transporte en la taquilla</p> <p>c) Familiarización con los diferentes tipos de billete</p> <p>d) Familiarización con las máquinas expendedoras (Excursión a la máquina de RENFE)</p> <p>e) Formas de cortesía dentro de los transportes</p>	<p>1. Marcadores espaciales (al lado, en frente, a la derecha, a la izquierda, entre, etc.)</p> <p>2. Hay/está/están</p> <p>3. Maneras de preguntar por lugares e indicar el camino (presente del indicativo de los verbos <i>girar, coger, cruzar, seguir</i>)</p> <p>4. Léxico de lugares de interés en la ciudad (Oficina de Correos, Ayuntamiento, Oficina de Empleo, tiendas, etc)</p> <p>5. Léxico de los medios de transporte</p> <p>6. Verbo IR y sus preposiciones</p> <p>7. Léxico relacionado con los transportes públicos (tipos de billete- <i>sencillo, ida y regreso, metro-bus, etc</i>; tipos de abono- <i>por zonas, por edad, etc.</i>; lugares y objetos dentro de la estación- <i>taquilla, máquina expeditora, andén, vía, asiento, etc</i>; expresiones protocolarias de los medios de transporte - <i>Tren con destino X va a efectuar su entrada/salida por el andén Y; etc., etc.</i>)</p> <p>8. Normas impersonales: Se puede, no se puede, prohibido</p>

Figura 6. Ejemplo de tarea dentro de la programación general

5. CONCLUSIONES

Con este artículo, reflejo de una experiencia vital y profesional, nos gustaría aportar algunas ideas sobre cómo trabajar con grupos de heterogeneidad extrema. Desde nuestro punto de vista, se trata de una situación que no solo requiere actitudes y habilidades especiales en el profesor (las cuales le permitan bucear en mundos culturalmente desconocidos y apasionantes, pero al mismo tiempo muy complejos); sino sobre todo una formación específica en el campo de la enseñanza de ELE en general, y de ELE para inmigrantes en particular.

En muchos casos, las personas inmigrantes en España, ya sean inmigrantes económicos o solicitantes de asilo, reciben clases por parte de profesores noveles, generalmente voluntarios o mal remunerados, que no tienen formación ni recursos económicos suficientes para dedicarle la preparación y el tiempo necesarios. Su admirable voluntad y tesón no son suficientes para enfrentarse con casos de este tipo.

Por otro lado, la repercusión de un aprendizaje deficitario de la lengua meta en la vida práctica de estos estudiantes representa un riesgo demasiado alto, debido al estado de vulnerabilidad social en el que se encuentran por múltiples razones. Para ellos, no ser capaces de cubrir las necesidades comunicativas básicas, ni tampoco poder trasladar sus conocimientos y habilidades previos al español (de tal manera que puedan continuar con su educación o actividad profesional en España), implica la imposibilidad de integrarse en el país de acogida, lo que puede traducirse en trastornos que hoy se asocian al denominado Síndrome de Ulises (Achotegui: 2005). Por todo esto, consideramos un deber moral reiterar, esta vez de forma explícita, un llamamiento a la profesionalización del sector de la enseñanza de ELE-Inmigrantes en todas sus variantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achotegui, J. (2005) Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría*, V (21), 39-53.
- Cassany, Daniel (2004) *Aprendizaje cooperativo para ELE*, Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004 (11-30) Instituto Cervantes de Munich.
http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Fleming, N. D. y Mills C. (1992) Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection, *To Improve the Academy*, II: 137-155.
http://www.vark-learn.com/documents/not_another_inventory.pdf
- Kolb, D.A. (1976) *Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Co.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Group Transforming Learning.
- Miquel, L. (1995) Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7: 241-270.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel03.htm
- Robles, A. (s.f.) Aprender a aprender.
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>