

## Español como Lengua Extranjera: La motivación de compartir lo propio

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA  
Accem-Asturias  
[asturias.socioeducativo@accem.es](mailto:asturias.socioeducativo@accem.es)

**Resumen:** La situación personal del alumnado inmigrante sin duda condiciona su actitud hacia el aprendizaje del español. En Accem - Asturias<sup>1</sup> contamos con más de dos décadas de experiencia en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE)E/LE). La presente comunicación muestra actividades organizadas desde las clases de E/LE en las que los estudiantes dan a conocer aspectos de su lengua, su cultura y su lugar de origen a personas *autóctonas* del entorno inmediato. Se prepara en el aula una presentación con el formato, temática y contenidos que el/la aprendiz desea y la pone en común en diversas acciones organizadas *ad hoc* en centros culturales, educativos, asociaciones locales, etc.

Las actividades, de diversa tipología y variado nivel, pretenden fomentar la motivación hacia el aprendizaje del español a través del reconocimiento del propio bagaje cultural.

**Palabras clave:** E/LE, alumnado inmigrante, motivación, interculturalidad.

**Abstract:** The personal situation of immigrant students clearly determines their attitude towards learning Spanish. In *Accem-Asturias* our experience in teaching Spanish as a Second Language (E/LE) lasts for more than twenty years. This paper describes activities from SE/LE classes in which students disclose aspects of their language, their culture or their place of origin to native people. We prepare a presentation in the classroom with the format and content that the student wishes and it is exhibited in different *ad hoc* organized activities in Cultural Centers, Schools, Local Association, etc.

A variety of diverse kind and level activities aims at promoting motivation for learning Spanish through recognition of pupil's cultural background.

**Key words:** SE/LE, immigrant students, motivation, intercultural exchange.

### Introducción.

En el campo de la enseñanza de E/LE, el trabajo con alumnado inmigrante determina todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Comúnmente intervienen ideas previas sobre los estudiantes asociadas a un vasto espectro de estereotipos acerca de la inmigración que se relacionan, en muchas ocasiones, con pobreza, delincuencia, dificultades económicas, ignorancia o conflictividad. Estereotipos que no afectan únicamente a los aprendices sino que se extienden a su profesorado, que se etiqueta como voluntario, asistencialista y con poca o nula preparación. Esto se debe, fundamentalmente, a cuestiones que poco o nada tienen que ver con aspectos científicos de la enseñanza de las lenguas y sí con consideraciones socioeconómicas del alumnado.

---

<sup>1</sup> [www.accem.es](http://www.accem.es).

En el aprendizaje del E/LE, la condición de *inmigrante* o sus circunstancias personales, sociales o laborales, no impiden que se produzcan en las persona idénticos mecanismos y procesos cognitivos que se observan en todo tipo de aprendices según edad y situación de aprendizaje. En las siguientes páginas trataremos de demostrar la igualdad de planteamientos didácticos entre la enseñanza de Español a alumnado inmigrante y los cursos convencionales de E/LE.

## 1. El contexto

*Accem* es una Organización No Gubernamental dedicada 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 riesgo de exclusión social. Los valores que orientan su acción en el día a día son la Diversidad, la Justicia Social y el Compromiso Social. El alumnado que acude a las clases de E/LE en *Accem* – Asturias es inmigrante.

Siguiendo a Garreta Bochaca (2003) consideramos *inmigrante* a aquella persona que se mueve de un país a otro atraído por una mejora de las condiciones económicas y sociales. En el imaginario colectivo el alumnado inmigrante se identifica, generalmente, en términos de carencias: «*no tiene, no sabe, no puede*» (Villalba Martínez y Hernández García 2010:163). Sin embargo, debemos tener en cuenta que las personas que emigran suelen ser las que poseen más capacidad de iniciativa, con confianza en sí mismas, generalmente sanas y que tienen alta motivación para la supervivencia. Personas con alto índice de *resiliencia* (RAE 2001)

« 1.f. *Psicol.* Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.

2. f. *Mec.* Capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación»

Este término, que tiene su origen en la metalurgia y alude a la capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación, ha sido adaptado por la Psicología para referirse a la capacidad de las personas para vencer las adversidades y adaptarse a las circunstancias, no solo resistiendo, sino proyectando su propio futuro de forma positiva. (Kalavski y Haz 2003).

En los últimos años, en base a la experiencia del trabajo realizado desde *Accem*, verificamos que en el colectivo inmigrante adulto las variaciones son enormes. Factores como la edad, el nivel de instrucción, la actitud o las características psicológicas determinan el proceso de acercamiento a la lengua. Nuestra experiencia demuestra que, en los adultos, el proceso de aprendizaje del castellano varía desde el éxito total o casi total, hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos. La variabilidad que se produce entre unos individuos y otros dificulta las generalizaciones. La asistencia a las clases es, en muchos casos, irregular, debido principalmente a la situación laboral (cambio de trabajo, horario, cansancio), jurídica (el acceso al permiso de trabajo trae, como consecuencia, en ocasiones, el cambio de lugar de residencia), personal (atender a la familia, necesidad de volver al país de origen temporalmente). Podemos diferenciar dos situaciones en el alumnado:

- Personas que son beneficiarias de algún programa de acogida. Este grupo tiene las necesidades básicas (alojamiento, manutención) temporalmente cubiertas, por lo que suele encontrarse más disponible a la hora de participar en actividades formativas.
- Personas que no son beneficiarias de ningún programa de acogida. La mayor dificultad estriba en inspirar la motivación para asistir a clases de lengua superando la incertidumbre sobre la situación legal y la inseguridad económica.

Cuando las necesidades básicas, como alojamiento, manutención, status legal, etc., no están resueltas, es, obviamente, muy difícil concentrarse en el aprendizaje de la lengua e invertir tiempo y energía en el estudio.

Y existen dos modalidades de enseñanza: individual y en grupo.

- Las clases individuales (figura 1) son llevadas a cabo por personas voluntarias (siempre con una formación previa y continuamente acompañadas). El voluntariado atiende a aquellas personas que no pueden acudir a los grupos por incompatibilidades horarias personales o profesionales. Los horarios se adaptan a las necesidades de los aprendices. También pueden servir de refuerzo para aquellas personas que encuentran mayor dificultad a la hora de aprender el idioma, o para compensar carencias formativas concretas (alfabetización).



*Fig. 1. Apoyo individualizado*

- Las clases en grupo son reducidas, impartidas por profesorado cualificado. La incorporación a las clases se suele realizar en un continuo goteo a lo largo de todo el año. Los grupos funcionan continuamente de una forma cíclica, de tal manera que existen diferentes actividades sobre los mismos contenidos y así, una persona puede adquirir todas las funciones comunicativas independientemente del momento de su incorporación al grupo. Aquellas personas que consiguen un dominio suficiente del nivel en que se encuentran, cambian de grupo, y los que tienen mayor dificultad permanecen reforzando los contenidos anteriores. El tiempo de permanencia es ilimitado (depende de la disponibilidad de los/las estudiantes) y son los individuos particulares quienes se mueven de un grupo a otro.

Hay que destacar que las actividades se desarrollan en coordinación con otras instituciones o entidades de la zona, de forma que el trabajo llevado a cabo por Accem-Asturias no suponga una duplicidad de recursos, sino una intervención complementaria a los mismos.

## **2. La motivación**

En el campo de la didáctica de las lenguas (y de todas las enseñanzas) la actitud se considera un elemento fundamental del aprendizaje. La mayoría de los enfoques (comunicativo, integral, humanístico y centrado en el alumno) postulan la integración de los factores afectivos con los cognitivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y, por ello, se proponen actividades que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas y a la mejora del autoconcepto y la autoestima.

En el trabajo con este colectivo se debe estar alerta ante la creencia generalizada de que nuestro alumnado no puede aprender. Efectivamente, alguien que cree que no puede

aprender, definitivamente no puede... a menos que cambie de opinión (Arnold 2009). Las bajas expectativas generan baja motivación y cada fracaso reafirma esa idea. En el proceso de interiorización de una segunda lengua intervienen una serie de variables afectivas (la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad) que se explican en la hipótesis del *filtro afectivo* (Krashen 1983) según la cual, la actitud de la persona que aprende la lengua, junto con su estado de ánimo, emociones y sentimientos, funciona como un filtro afectivo (Schumann 1976) que influye positiva (facilitando) o negativamente (bloqueando) en los procesos de adquisición y aprendizaje. De hecho, la distancia psicológica y la distancia social son conceptos inversamente conectados con el éxito del aprendizaje. La *distancia psicológica* alude al bloqueo o no del propio aprendiz hacia el aprendizaje de la lengua meta. Se trata de un fenómeno individual influido por el choque lingüístico, cultural, la motivación o la permeabilidad del ego. Su correlato social es la *distancia social* relacionada con la percepción de la distancia o cercanía entre el grupo social al que pertenece el aprendiz y el de la comunidad de acogida. La distancia social es mayor cuando las relaciones sociales en el nuevo entorno se circunscriben a las que se mantienen con compatriotas o con otras personas extranjeras. Esta distancia social se limita en el momento en que el aprendiz comprende el funcionamiento de la nueva sociedad, siente que forma parte de ella y entiende que su propia cultura y valores también se reconocen en el nuevo entorno. Por ello, gran parte de las actividades de las clases de EE/LE en Accem Asturias van más allá de proporcionar una mínima competencia comunicativa en español como Segunda Lengua y se orientan al refuerzo de la motivación a través del reconocimiento del bagaje cultural de nuestros estudiantes.

### 3. Actividades

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

Una de las actividades que se proponen consiste en la presentación de los propios lugares de origen a las personas del entorno. Accem cuenta entre sus principios con la Interculturalidad, Participación Social, Complementariedad e Innovación. Siguiendo estos principios, se organizan múltiples y variadas tareas en colaboración con entidades del entorno. Generalmente se desarrollan actividades de participación y movilización social y sensibilización intercultural en centros sociales, municipales, educativos, en colaboración con otras entidades, diversas instancias municipales, etc.

El proceso sigue estos pasos:

#### **Paso 1. Consenso**

Se propone, en las clases de español, realizar una tarea sobre la ciudad, el pueblo o el país de origen de los estudiantes que acuden a las clases de EE/LE. Se trata de una actividad voluntaria, en la que el estudiante que desee puede preparar una presentación para mostrarla al público.

### **Paso 2. Selección del formato**

Trabajamos teniendo en cuenta los referentes culturales de los estudiantes, en la construcción y reflexión del aprendizaje: siempre se respeta su opinión sobre la tipología de actividades que más les gustan. Así, algunos preparan presentaciones en *Power Point*, otros realizan discursos, se decantan por *podcast* o, simplemente, vídeos descargados de *Youtube* (figuras 2 y 3). Se trata de ayudar a los aprendices a identificar y fomentar sus propias estrategias de aprendizaje, cómo fomentarlas, se diseñan actividades que muestran lo que el alumnado es capaz de hacer y no lo que ignora, se reconocen los logros y se tiene una relación individual con cada aprendiz, se conoce su situación personal y se tiene interés por ella.



*Figs. 2 y 3. Ejemplos de diversos formatos de presentación. Podcast y Ppt*

### **Paso 3. Preparación**

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. Aquí, es fundamental incidir en los sentidos de identidades y de pertenencia. En todos los temas que se tratan en el aula, se presta 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. Las presentaciones se preparan individualmente, fuera del horario de clase. Una herramienta concreta, eficaz y de sencilla realización en el marco de la entidad consiste en favorecer la comunicación con personas voluntarias. Ellas pueden servir de ayuda y soporte en el caso de que existan dificultades técnicas. El voluntariado contribuye así al desarrollo de estrategias metacognitivas y cognitivas, además de socio-afectivas, pues actúa como elemento innovador para sustentar el interés, la relación social con nativos, ampliar el círculo de relaciones y como retrospección. Además del refuerzo de la autoestima que supone establecer comunicación con personas autóctonas y la verificación de que dicha comunicación resulta de utilidad y se pueden realizar tareas. Se intenta reforzar la idea de que el dominio de la nueva lengua permitirá transmitir experiencias, sentimientos y emociones a las personas del nuevo entorno en el que viven (y vivirán una temporada más o menos larga, quizá definitiva).

### **Paso 4. Ensayo**

Uno de los factores afectivos que más inciden de forma negativa en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera es la ansiedad (Arnold 1999). Ciertamente, el hecho de que la acción formativa se oriente al desarrollo de la competencia comunicativa sitúa al alumnado en una posición de vulnerabilidad al tener que expresarse delante de otras personas con una herramienta lingüística inestable. En el transcurso de la clase el/la aprendiz ha de enfrentarse a situaciones que provocan

ansiedad, como las actividades centradas en la comunicación oral en público cuando, sobre todo en la primeras etapas del aprendizaje, pueden expresarse con dificultad en la lengua meta. Por todo ello, si la actividad se va a realizar fuera del aula (centro educativo, social o cultural) se practica con anterioridad ante los compañeros de clase. En este paso la empatía es fundamental. Se procura motivar continuamente con 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.

#### **Paso 5. Presentación.**

Y una vez seguidos los pasos anteriores, pasamos a la presentación en diferentes espacios previamente pactados con entidades del entorno: en actividades culturales (v. g. semanas interculturales), de participación ciudadana, asociaciones de vecinos, centros educativos (de los hijos e hijas de los estudiantes de español), etc. (figuras 4, 5 y 6).



*Figs. 4, 5 y 6. Diversas presentaciones*

En todo este proceso, la figura del docente resulta fundamental. Se establecen claramente los objetivos y se intentan crear expectativas de aprendizaje realistas. El aprendizaje individual se toma muy en serio y se transmite entusiasmo por la actividad e interés por la cultura del aprendiz. Se transmite a los estudiantes confianza en el éxito y la idea de que este es compartido.

También enmarcada en los principios de actuación, recientemente celebramos una actividad comunitaria en el marco de una fiesta que se celebra anualmente en el barrio de Oviedo donde se ubican nuestras aulas (el barrio de Ventanielles). Entre otras labores, los estudiantes de las clases de Español como Segunda Lengua participaron en un tándem de lenguas donde actuaban como transmisores de su lengua materna a las personas del barrio que se encontraban en la fiesta y quisieran aprender unos rudimentos básicos de conversación en otros idiomas (figura 7). En la clase se trabajó un formulario con información personal básica: nombre, edad, procedencia, saludos y despedidas y las personas participantes tuvieron la oportunidad de saludar, presentarse y hablar de sí mismas en idiomas distantes de los habituales en esta zona de Europa, como árabe, bambara, chino, rumano, suajili y wolof. La actividad contó con un gran éxito de público y se convirtió en una práctica periódica en el entorno.



Fig. 7. Tándem de lenguas en Ventanielles (Oviedo)

Resultó enormemente enriquecedora también para el alumnado que se puso en el lugar del docente, promoviendo una disposición abierta hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y reforzando el valor de su propio conocimiento y autoimagen. Uno de los elementos de motivación importantes, desde nuestra experiencia, consiste en incidir en la conciencia sobre la riqueza del plurilingüismo. Valorar en la persona que aprende su dominio de varias lenguas. Enfatizar todas las lenguas que el aprendiz domina, y destacar que el aprendizaje del español añade una más a su bagaje y todo lo que supone. Demostrar que el aprendizaje de otra lengua amplía su mundo y abre su mente y permite construir otros conocimientos.

#### **Paso 6. Evaluación.**

En las clases el objeto último va más allá del conocimiento lingüístico, siempre 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. Así, tras cada sesión se realiza una evaluación de todos los aspectos implicados en las actividades.

Junto con factores personales como la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo, la motivación constituye uno de los más decisivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Una motivación fuerte predispone hacia la actitud positiva que favorece el aprendizaje, el éxito en el aprendizaje refuerza la autoconfianza y, así, la motivación se retroalimenta

#### **4. Conclusiones**

La experiencia demuestra que, desde la didáctica de las lenguas, las estrategias de trabajo con el alumnado inmigrante no difieren de las necesarias con cualquier otra tipología de estudiantes. Todo evento educativo está acompañado de una experiencia afectiva (Novak, en Moreira 1997) a través de la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al empoderamiento humano. Hablamos generalmente de aprendizaje significativo. Este requiere prestar atención a los aspectos afectivos. Para que exista realmente un aprendizaje significativo la persona que aprende debe *querer* relacionar el nuevo contenido con los conocimientos previos. Independientemente de lo significativa que a los docentes nos parezca la nueva información, si la intención de quien aprende no va más allá, el aprendizaje deviene en mecánico. Predisposición hacia el aprendizaje y aprendizaje significativo se retroalimentan: el aprendizaje significativo requiere predisposición para aprender y generar experiencia afectiva positiva que facilite esa disposición hacia el aprendizaje.

## Bibliografía

- Arnold Morgan, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold Morgan, J. (2009). «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de ELE2 a personas inmigradas. Centro Virtual Cervantes. Antologías de textos de didáctica del español. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm). [Consulta 11/09/2014].
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garreta Bochaca, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.
- Kalavski y Haz (2003). Y ¿Dónde está la resiliencia? Una investigación conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 37, núm. 2, pp. 365-37. Disponible en <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03726.pdf>. [Consulta: 31/01/2015].
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Moreira, M. A. (1997). «Aprendizaje significativo: un concepto subyacente». En Moreira, M. A. y Rodríguez, M. C. (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, pp. 19-44. Burgos. Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>. [Consulta: 09/02/2015].
- Real Academia Española. (s. f.). Internet [artículo nuevo]. «Resiliencia». En *Diccionario de la lengua española (avance de la 23.ª ed.)*. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=resiliencia>. [Consulta: 28/02/2015].
- Schumann, J. (1976). «La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización». En Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor Dis. 1991, pp. 123-143.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (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, pp. 163-184. Reeditado por MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico núm. 10 (2010). Disponible en [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.villalba-hernandez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf). [Consulta: 13/02/2015].