

La gestión de la diversidad en el aula de EL/2: la enseñanza a solicitantes de asilo en el programa de protección internacional

JUAN RUIZ HERRERO

Accem

jruizh@accem.es

Resumen: La diversidad en todos los planos constituye el rasgo más destacable de las aulas de español como segunda lengua que se imparten dentro del programa estatal de Protección Internacional, dirigido a solicitantes de asilo. La presente contribución propone una reflexión acerca de cuatro puntos relacionados, a saber, la existencia de diferentes conocimientos del mundo, la importancia de la dimensión intercultural, el trabajo con personas que presentan grados variables de exposición previa a realidades académicas y la disparidad de ritmos y horizontes de desarrollo.

Palabras clave: diversidad, interculturalidad, asilo, migraciones

Diversity management in the SL/2 classroom: teaching refuge seekers in the international protection program

Abstract: Diversity in a whole array of levels appears as the main feature of the classroom of Spanish as a second language within the framework of the national program of International Protection, which is intended for asylum seekers in Spain. The present article offers a reflection on four points related to said diversity, namely, the existence of different knowledges of the world, the importance of intercultural dimension, the work with students who present contrasting degrees of previous exposition to academic realities and learning rythms and development disparity.

Keywords: diversity, interculturality, refuge, learning

Las siguientes páginas se presentan como el fruto de la reflexión tras un año de docencia realizado dentro del marco del aula de español como segunda lengua para solicitantes de asilo dentro del Programa de Protección Internacional.

Procede, en primer lugar, presentar la institución dentro de la cual se desarrolló la experiencia que sirve de base a la presente contribución. Accem es una entidad sin ánimo de lucro implantada a nivel estatal que tiene como objetivo la defensa de los derechos fundamentales y la atención a personas en situación o riesgo de exclusión social. Gran parte de su trabajo está relacionado con el derecho de asilo y las migraciones, si bien desarrolla proyectos orientados a otro tipo de colectivos, tales como los programas centrados en infancia, mayores o personas sin hogar.

En cualquier caso, la presente experiencia se enmarca dentro del programa estatal de Protección Internacional, que constituye uno de los principales vectores de actuación de la entidad. Regulado por un decreto de 2009 que transponía una directiva europea, estructura el proceso de adaptación de todas aquellas personas cuyas solicitudes de asilo en España son admitidas a trámite. Se apoya para ello en una red de centros de acogida.

Si el propio ministerio competente (el de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social) cuenta con cuatro centros de gestión directa- los llamados CAR- la mayor parte de plazas- el 94% a finales de 2018 (Garcés Mascareñas, 2019)- son gestionadas por diferentes entidades, que reciben una financiación pública para llevar a cabo la acogida y las diferentes prestaciones vinculadas. El programa se estructura en tres fases sucesivas que contemplan una autonomía progresiva de los beneficiarios, a lo largo de las cuales se plantean itinerarios individualizados con el objetivo de capacitarlos para desarrollar una existencia independiente en el país de acogida. Para ello se contempla un catálogo de actuaciones: la residencia en los primeros meses en un dispositivo gestionado por las entidades, intervención social, atención psicológica, asistencia jurídica, traducción e interpretación, orientación laboral y ocupacional y, la que nos ocupa en estas páginas, el aprendizaje del idioma.

La asistencia a clases de lengua supone una obligación en las dos primeras fases del itinerario para quienes no han alcanzado un nivel intermedio y no están siguiendo cursos de formación o se hayan incorporado al mercado laboral. Tiene como objetivo el aprendizaje del castellano así como las lenguas cooficiales en los territorios bilingües y se plantea con el objetivo de adaptarse a las necesidades propias del colectivo de solicitantes de asilo con la prioridad de favorecer su autonomía en la sociedad de acogida. En Accem se apostó por crear un servicio propio de aprendizaje del idioma inserto dentro de la entidad, con personal propio contratado para dotar de mayor estructura, rigor y coherencia la acción docente.

De esta forma, si algo caracteriza el contexto de enseñanza es la más absoluta diversidad en el alumnado. Esta diversidad se plantea a diferentes niveles. Primeramente, y de forma más evidente, en parámetros biográficos tales como la edad, el origen o la L1. Resulta, así, común trabajar con grupos donde están representadas más de media docena de nacionalidades que a menudo se corresponden con otras tantas lenguas maternas. Igualmente apreciable es la disparidad relativa a diferentes niveles formativos, con un amplio abanico de grados de exposición previa a contextos académicos que van desde el analfabetismo a diplomas de posgrado y, en lo que se refiere a la apertura a otros idiomas, desde el carácter exclusivamente monolingüe y ocasionalmente ágrafo, hasta personas que poseen conocimientos sólidos de otras lenguas o que incluso se han desempeñado profesionalmente enseñándolas. Todo ello lleva parejo, evidentemente, ritmos y estilos de aprendizaje marcadamente distintos, lo que frecuentemente exige la necesidad de realizar diferentes planteamientos didácticos. Por último, se aprecian grados muy diversos de motivación y de filtro afectivo. Ciertamente se puede argüir que esto último constituye un rasgo común a cualquier realidad docente. No obstante, merece la pena recordar que quienes se integran dentro del programa de Protección Internacional presentan como elemento común el haber tenido que abandonar sus países de origen de forma traumática y el tener que hacer frente a un proceso de adaptación cultural que puede resultar más o menos arduo, con lo que en ocasiones no se encontrarán en la mejor de las disposiciones cognitivas para enfrentarse a una empresa como aprender una nueva lengua.

Así las cosas, aquí se plantearán cuatro puntos de reflexión, cuatro vectores a través de los cuales se manifiesta esta diversidad, sin la menor pretensión de sentar cátedra o proponer soluciones perentorias, sino más bien para compartir interrogantes susceptibles de ser extrapoladas a diferentes realidades de aula.

1. Conocer el mundo / conocer un mundo

La primera cuestión tiene que ver con la existencia de diferentes conocimientos del mundo que condicionan el aprendizaje de la L2. Para ello nos remitiremos al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001), que en su quinto capítulo aborda el concepto de competencias del alumnado para referirse a toda una serie de competencias desarrolladas en la experiencia previa que entran en juego a la hora de aprender una lengua. Así, se abordan por un lado las competencias más directamente vinculadas a la comunicación, tales como la competencia lingüística, la sociolingüística o la pragmática, y, por otro, las llamadas competencias generales, que en principio no presentan relación directa con el hecho de hablar o aprender una lengua. Dentro de este epígrafe, se distinguen toda una serie de conocimientos que hemos ido adquiriendo y una lista de destrezas que hemos desarrollado. Y el primero de los tipos de conocimientos que se engloban dentro de dicho epígrafe es el del conocimiento del mundo.

A este respecto el MCER señala que «los seres humanos tienen un conocimiento muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento». Este conocimiento incluye lugares, instituciones, organizaciones, personas, acontecimientos, procesos o intervenciones. De especial importancia para quien aprende una lengua suele resultar el llamado conocimiento factual relativo al país o países en el que se habla el idioma en cuestión, como puede ser el caso de la historia, la geografía o la gastronomía. Es ahí de hecho donde solemos incidir cuando impartimos clase de español o de cualquier otra lengua porque consideramos que estamos proporcionando al alumnado claves significativas que les permitirán descodificar una realidad cultural distinta.

Ahora bien, ¿qué ocurre si el verdadero problema reside por el contrario en esos conocimientos más generales? O, más bien, ¿qué ocurre si esos conocimientos generales corresponden a una realidad en la que aquello que considerábamos común no lo es, porque el mundo que se conoce es otro? Todo esto resulta particularmente importante en los primeros momentos del aprendizaje, cuando se ensamblan las primeras nociones sobre la lengua y para ello nos apoyamos en referentes comunes que sirvan para propiciar el reconocimiento de una estructura o que se construya un significado. Lo que ocurre es que cuanto más lejano es el contexto de origen de nuestros estudiantes, menor resulta el ámbito de coincidencia de referentes, puesto que gran parte de lo que consideramos parámetros generales de nuestra existencia en realidad no son en absoluto universales.

Una buena ilustración la proporcionan los tradicionales ejercicios de práctica de las nacionalidades que se encuentran con ligeras variaciones en numerosos manuales de LE o L2 en los que se presenta un elenco de personas famosas o productos célebres. Lo que en principio nos parece una muestra representativa de diferentes ámbitos y países, en realidad se apoya fundamentalmente en un repertorio de caras conocidas que pertenece a un conjunto geocultural determinado pero del que queda excluido gran parte del mundo. Así, a menudo en nuestras aulas alguien manifiesta desconocer a todas las personas que allí figuran. Con certeza tal persona cuenta con su propio universo de celebridades, artistas y referentes espaciales, lo que ocurre es que no coinciden con el que hemos presentado. En realidad, los ejemplos son innumerables: un ejercicio sobre la familia que se apoye en un árbol genealógico resultará particularmente complicado para alguien que no comparta el referente de esta representación gráfica. O incluso una representación cartográfica puede resultarles ajena a quienes no hayan seguido un proceso formativo académico.

Así pues, si cuestionamos toda una serie de referentes que no son necesariamente universales podremos adelantarnos a determinadas situaciones que los estudiantes no suelen estar en condiciones de verbalizar, intentar compensar el vacío existente o bien decantarnos por una alternativa. Es cierto que este cuestionamiento debe realizarse teniendo en mente la configuración de cada uno de los grupos, puesto que en nuestra institución la diversidad no es solo una cuestión interna de cada clase, sino que se manifiesta también entre grupo y grupo, de tal forma que lo que resulta válido para uno puede no serlo, y de hecho con frecuencia no lo es, para otro. Del mismo modo, estaremos en condiciones de detectar situaciones en las que no nos enfrentamos a un problema de carácter lingüístico cuando un aprendiente revela dificultades en un punto concreto. Así, en ocasiones, el escollo no reside en el hecho de formar un equivalente en una segunda lengua, sino en que se está creando una realidad hasta entonces no nombrada, con lo que se tendrá que crear la denotación y sus connotaciones o incluso alterar estas últimas a partir de una denotación ya conocida. Así, una palabra en principio tan universal como "verano", posee de forma natural una serie de connotaciones- calor, playa, descanso- que resultan simplemente incomprensibles para individuos que proceden de ámbitos geográficos donde las estaciones están menos marcadas o no se diferencian por la variación térmica, sin mencionar ya la inexistencia de un calendario anual estructurado en torno a un periodo vacacional.

2. Navegar hacia una cultura / navegar entre culturas

Aprender una lengua consiste invariablemente en dirigirse a una cultura diferente, que es la cultura o las culturas que poseen esa lengua. Por eso, nuestro éxito como aprendientes dependerá también de nuestra habilidad para descodificar y aceptar las particularidades y diferencias que tal cultura presenta con respecto a la nuestra. De ahí la importancia de lo que se conoce como "dimensión intercultural" en el aprendizaje de idiomas que el MCER incluye dentro del repertorio de competencias y habilidades básicas de quien aprende una lengua.

Dicha dimensión se refiere, por un lado, a un conocimiento, a una consciencia de que existen diferencias a la hora de comparar sociedades, culturas y hablantes. Pero, más importante aún, se refiere a la capacidad de relacionar esas diferencias, de aceptar las divergencias y de desarrollar estrategias para comunicarse a pesar de las mismas. De este modo, se denomina "hablante multicultural" a quien consigue no solo comunicar información sino también desarrollar una relación personal con gente procedente de culturas distintas (Byram et al., 2002).

Ahora bien, ¿qué es lo que ocurre cuando ese viaje hacia la otra cultura se realiza de forma obligada con otras personas provenientes de terceras culturas, acerca de las cuales se pueden poseer mayores o menores conocimientos, grados de interés variables o incluso prejuicios manifiestos? Lo que sucede es que esa dimensión intercultural pasa entonces a poseer una relevancia doble en la empresa de aprendizaje porque no solo media la percepción y motivación de la cultura de destino, sino que condiciona además las principales interacciones que realizará quien aprenda, aquellas que se realizan dentro del contexto del aula. ¿Cómo promover, pues, una dimensión intercultural tanto hacia la cultura meta como, más prioritariamente, hacia las otras culturas que están presentes en clase y gracias a cuya interacción vamos a poder desarrollar las dinámicas de aula correspondientes?

La primera observación puede parecer una obviedad, pero en realidad no es así. Solo podremos pretender incidir de forma positiva en el desarrollo de la dimensión

intercultural si nosotros mismos hemos andado ese camino o poseemos un interés por hacerlo. Los conocimientos, evidentemente, poseen cierta relevancia: si tenemos enfrente, pongamos por caso, a una persona de Burkina Faso, siempre resultará positivo contar con una idea mínima de dónde se ubica dicho país, así como cualquier otra información sobre sus coordenadas políticas, geográficas, lingüísticas o culturales. En todo caso, nos referimos a información que puede ser consultada. Por eso resulta esencial poseer genuina curiosidad acerca de las ventanas a otras realidades que se abren en nuestras aulas y tratarlas como auténticas fuentes de enriquecimiento personal. Y en tanto que la dimensión intercultural se compone fundamentalmente de habilidades y actitudes, se trata de trabajar nuestra propia apertura, nuestra propia capacidad de evitar estereotipos y tratar de entender los diferentes planos que configuran una identidad individual.

A partir de ahí, se tratará de procurar que el aula funcione como un espacio intercultural y que favorezca el desarrollo de dicha dimensión. Lo primero para ello es ceder espacio para que dicha diversidad resulte visible y apreciable en las clases. Se trata, por un lado, de favorecer su presencia en los materiales que utilizamos. Pero también se trata de dar la palabra a cada una de las personas para que hablen, si es que así lo desean, sobre características o productos culturales que identifiquen como propios. No obstante, se trata de hacerlo sin caer en condescendencias ni infantilismos, porque trabajamos con personas adultas susceptibles de percibirlo. No se trata, así, por ejemplo, de decir que el cuscús está riquísimo para que alguien de Marruecos pueda sentirse halagado, sino permitirle que hable de aquel plato que quiera mencionar, evitando incidir en estereotipos y, sobre todo, preguntando porque nos interesa la respuesta y porque creemos honestamente que puede interesar a quien está en ese grupo.

Asimismo, de particular importancia resulta un aspecto que ya de por sí es esencial en cualquier contexto de enseñanza: la gestión de agrupamientos y los cambios de dinámicas. Se trata de fracturar las asociaciones preestablecidas de estudiantes que tenderán a sentarse siempre al lado de las mismas personas (como, es cierto, en la mayor parte de contextos de aula), aunque aquí probablemente en función de una nacionalidad o lengua compartida, o directamente una unidad familiar, puesto que en gran parte de los casos el viaje se ha emprendido con parientes próximos. Se trata, pues, de introducir gradualmente diferentes tipologías de dinámicas que exijan agrupamientos por parejas, tríos, o grupos mayores y en los que cada vez se produzcan nuevas interacciones- evidentemente, en la medida que el tamaño del grupo lo permita. Posiblemente sea oportuno, en especial en el arranque del ciclo y en función de su composición, no restringirse a una composición aleatoria de grupos o modularla al menos para favorecer contactos graduales y para dar tiempo a las personas más reticentes ubicándolas en grupos donde cuenten con una persona cercana de apoyo. En última instancia, se trata de recalcar que, como miembros de una misma comunidad de aprendizaje, comparten un proyecto en el que son recíprocamente necesarios.

Resulta necesario subrayar que, de hecho, las dinámicas forjadas en nuestras aulas se suelen caracterizar por el reconocimiento de este vínculo y por el desarrollo de complicidades y relaciones en ocasiones sólidas entre individuos provenientes de latitudes muy lejanas. No obstante, a pesar de resultar poco corriente, es necesario marcar unos límites muy claramente definidos para gestionar posibles conflictos y detener en seco la clase cuando se viertan comentarios ofensivos o se manifiesten comportamientos abiertamente insultantes hacia colectivos determinados, ya sean raciales, religiosos, nacionales, de género o de orientación sexual. En el caso de que dichos comentarios se realicen sin dirigirse a nadie en concreto, sin posibilidad de desatar un conflicto, es

importante intervenir con firmeza pero sensibilidad y transmitir que lo que se cuestiona o critica es una idea determinada y no la persona en concreto que la ha expresado, tal y como apunta Bayram (Bayram et al., 2002).

3. Aprender una lengua en clase / aprender una clase en una lengua

Otro de los principales vectores de diversidad observables en nuestras aulas radica en la diferente exposición a una realidad formativa previa, con la posibilidad antes mencionada de que en un grupo inicial compartan aula personas que han obtenido diplomas de educación superior junto a otras analfabetas o ágrafas, si bien resulta apropiado apuntar que el servicio prevé grupos de alfabetización exclusivo para éstas últimas. Las consecuencias que un contraste semejante posee en el desarrollo de la clase van mucho más allá de la disparidad de ritmos de aprendizaje, de la cual se hablará a continuación.

Haber seguido una escolarización reglada y obligatoria constituye un requisito que en la mayor parte de contextos de enseñanza se da necesariamente por descontado, pero la realidad del aula de Protección Internacional se caracteriza precisamente por la integración de personas procedentes, no ya solo de países que pueden presentar bajos índices de desarrollo educativo (lo cual, por añadidura, no siempre es el caso), sino además provenientes ocasionalmente de regiones rurales o desfavorecidas dentro de los mismos. Un término que puede resultar de provecho en este ámbito es el del contrato pedagógico.

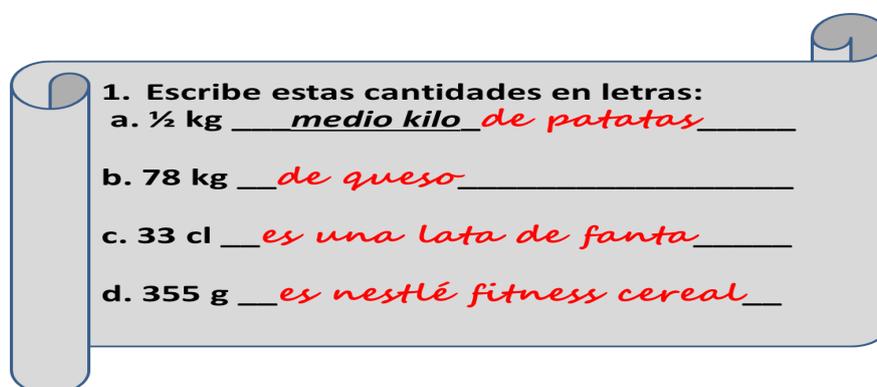
Se trata de una idea que ha sido retomada desde diferentes campos de las Ciencias Sociales y que actualmente se plantea esencialmente en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas para ilustrar un planteamiento muy distinto de lo aquí nos interesa, algo realmente homologable a un contrato explícito. Aquí, por el contrario, nos apoyaremos en la formulación original que en 1974 realizó la psicoanalista y pedagoga francesa Janine Filloux. Formuló por entonces tal contrato desde un sentido implícito, es decir, para referirse al conjunto de percepciones y asunciones previas que tanto estudiantes como docentes poseen a la hora de entrar en un aula. Puesto que desde que tenemos memoria nos hemos encontrado insertos en un sistema educativo, a la hora de ocupar un puesto- en el caso del profesorado, cualquiera de los dos- a un lado u otro de la tarima, contamos con una idea bastante ajustada de lo que se espera de nosotros como estudiantes o docentes, de lo que podemos esperar desde el otro lado, así como de aquello que tiende a estructurar el proceso de aprender algo en general y una lengua en concreto (Sarrazy, 1995).

Ahora bien, toda esa serie de percepciones simplemente están ausentes o resultan marcadamente distintas cuando alguien se enfrenta por primera vez a una edad adulta a la necesidad- en tanto que las clases forman parte obligatoria del programa de acogida- de embarcarse en un proyecto de tales características. Las incidencias que algo así puede acarrear en la dinámica de clase resultan notables y se manifiestan en diferentes niveles. Aquí nos concentraremos en lo que se refiere al uso de dinámicas de aula, técnicas de evaluación y toda una serie de herramientas didácticas comunes en la enseñanza de segundas lenguas.

Así pues, como apuntábamos, el hecho de haber pasado un número considerable de lustros escolarizados y, más concretamente, de haber encarado con mayor o menor éxito el proceso de aprendizaje de una o diferentes lenguas nos lleva a asumir como naturales toda una serie de elementos que forman parte de un repertorio de recursos tradicionales tales como los dictados, los ejercicios de práctica controlada consistentes en rellenar huecos o los de conjugación en diferentes tiempos. Lo que ocurre es que para alguien que no haya

estado expuesto anteriormente a una realidad académica- o bien a una tradición académica diferente-, nada tienen de evidente tales dinámicas, de modo que el ejercicio puede resultar frustrante y en última instancia inútil si no se realiza una labor previa de explicitación o si no se sustituye por otro análogo.

Una buena ilustración es lo que ocurrió con una usuaria que, tras haber sido alfabetizada, había alcanzado un nivel A2 con competencias comunicativas muy eficientes a nivel oral. En una ocasión se le propuso como trabajo de casa un ejercicio extraído de un manual en el que se le pedía que escribiera con letra toda una serie de cantidades y medidas en cifras extraídas de una lista de la compra. Se trataba de una persona perfectamente familiarizada con el concepto y que no demostraba la menor dificultad a la hora de manejar cifras. No obstante, le debió de parecer absurdo que se le pidiera que volviera a escribir lo que ya aparecía a la izquierda. Así, en su respuesta (Imagen 1) identificó la información presentada con elementos de su entorno. Lo que hizo, así, fue dotar de significado un ejercicio formal.



1. Escribe estas cantidades en letras:

a. $\frac{1}{2}$ kg medio kilo de patatas

b. 78 kg de queso

c. 33 cl es una lata de fanta

d. 355 g es nestlé fitness cereal

Imagen 1: resolución de ejercicio propuesto

Y esta resulta, de hecho, una buena orientación, válida en general para cualquier contexto de enseñanza en el que se mantenga un enfoque comunicativo, pero que aquí resulta particularmente pertinente. Mantener el significado en el centro de nuestras actividades y dinámicas, aun cuando algunos estilos de aprendizaje puedan manifestar prioridad por ejercicios cerrados y controlados basados en la repetición de una estructura, resulta la forma más eficiente de allanar la entrada al aula a personas que entienden la lengua como una herramienta concreta que debe servir para resolver situaciones determinadas y no analizan el aprendizaje en función a rituales escolásticos más orientados a resolver trámites académicos evaluativos que a posibilitar la comunicación.

Y una segunda cuestión relacionada es la atención a lo que se denomina dimensión periférica, particularmente pertinente para estudiantes en proceso de alfabetización y neolectores, que totalizan aproximadamente el 10% del alumnado del programa. Este concepto engloba aspectos como las formas y trazados de las letras, la proporción, el alineamiento de grafías y palabras, la separación entre las mismas, la distribución de la página en columnas o la variación de cada letra. Se refiere, pues, a todos aquellos parámetros que están relacionados con la escritura pero que no se refieren a la relación entre fonemas y grafías (Ferreiro, 1986).

Una de las dificultades más notables que se presentan a este respecto es todo aquello que se relaciona con seguir líneas rectas e identificar elementos en cuadrillas y tablas. Un buen ejemplo, de nuevo con la misma estudiante recientemente alfabetizada de un nivel

A2, lo ofrece una actividad de comprensión lectora que se elaboró a partir de un texto presente en un manual. En la muestra de lengua, cinco personas ofrecían una breve presentación para una página de contactos. En la actividad se pedía que se relacionaran diez frases relativas a información concreta (filas) con la persona o personas en cuyo texto aparecía mencionada (columnas). La respuesta que se proporcionó aparece en la Imagen 2. Particularmente sorprendente resultaba el cuarto ítem, que se refería a un detalle de descripción física que no dependía de la lectura del texto, sino de la observación de las imágenes que acompañaba cada uno. Al tratarse de un grupo pequeño, fue posible dedicar un tiempo para revisar junto a la estudiante el ejercicio y detectar el punto en el que se había frustrado su compleción. Ahora bien, tras leer cada una de las frases, quedó de manifiesto que ésta no solo había comprendido el significado de estas y de los textos a los que hacían ilusión, sino que incluso recordaba la respuesta correcta sin necesidad de apoyarse de nuevo en la muestra en cuestión.

1. Lee los textos de la página 36 y completa el cuadro marcando a quién corresponde cada una de las frases.

	DANIEL	VANE	MARCOS	ROSALÍA	SERGIO
1. Es muy alto.					
2. Busca a una persona para casarse.	X				
3. Para él/ella no es importante si la otra persona tiene dinero.	X	X	X	X	X
4. No tiene pelo.		X	X	X	X
5. No trabaja, estudia.		X	X		X
6. Le gusta salir de la ciudad.					
7. Le encanta la actividad física.					
8. No vive sola.					
9. Antes estaba casado.					
10. Trabaja vendiendo pisos.					

Imagen 2: resolución de ejercicio propuesto

Así pues, aquello que no se había conseguido procesar de forma alguna era la dinámica de ubicación de coincidencias en un plano determinado, algo que tendemos a considerar evidente. Lo que estaba, pues, diseñado como un ejercicio para favorecer y comprobar la capacidad de comprensión lectora arrojaba una incomprensión absoluta del texto cuando la persona en cuestión en realidad lo había entendido perfectamente. Se trataba, pues, de una herramienta abiertamente inútil que desfiguraba el constructo que pretendía reflejar. Resulta entonces de la mayor importancia facilitar el mayor espacio posible entre líneas y cuadrículas y monitorizar adecuadamente este tipo de dinámicas, máxime si posteriormente van a ser utilizadas con fines evaluativos.

4. Ritmos de aprendizaje / horizontes de desarrollo

El último tema sobre el cual se reflexionará en estas páginas está relacionado con una variable de heterogeneidad que de algún modo siempre está presente en el aula pero que, dadas las circunstancias expuestas hasta ahora, resulta mucho más acentuadas en nuestro servicio, fundamentalmente en el nivel inicial. Nos referimos a la coexistencia de ritmos de aprendizaje manifiestamente diversos.

En este punto nos apoyaremos en uno de los autores más recurrentemente citados en programas de formación de profesorado, el psicólogo ruso Lev Vygotski. Éste teorizó el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para referirse al espacio existente entre

las habilidades que ahora miso posee un niño y el próximo nivel que puede alcanzar con la guía o asesoramiento de un adulto o un par más competente. Se trata de un concepto que se ha retomado desde la Didáctica de segundas lenguas para pautar la introducción de contenidos que pueden resultar abarcables dentro del desarrollo presumible de la interlengua de cada aprendiente. Así pues, la diversidad a nivel de ZDP que se puede apreciar en nuestros grupos puede aproximarse a proporciones manifiestamente descompensadas. Esta asimetría implica la convivencia de estudiantes que, aunque partan de puntos en principio cercanos, enseguida se encuentran en situaciones muy distintas de evolución de su interlengua. No obstante, quedan expuestos a la misma información lingüística y, a priori, se espera que lleven a cabo las mismas tareas, si bien manifiestamente solo parte de ellos alcanzará los contenidos necesarios para superar el curso.

Es por ello apropiado razonar en término de diferentes metas de desarrollo que, más allá de la necesidad organizativa y administrativa de gestionar el progreso a través de niveles, puedan adaptarse a unos ritmos de aprovechamiento marcados por una diversidad fundamental a nivel cognitivo y afectivo. Lo más apropiado, pues, es enfocar el trabajo cotidiano desde perspectivas de desarrollo distintas, de tal modo que dentro de un mismo grupo que en principio avanza de forma conjunta cubriendo determinado programa, se abran en cada sesión espacios de trabajo paralelos que puedan ajustarse a esos diversos estados de interlengua. Es así perfectamente posible que solo una minoría de los estudiantes de un grupo determinado se encuentre en condiciones de terminar el curso con aprovechamiento. No obstante, habrá otros que se encuentren en un periodo de exposición a toda una serie de formas y estructuras con las que se están familiarizando y cuyo uso podemos esperar que consigan sistematizar en un periodo posterior. Y paralelamente puede que contemos con personas que están realizando un proceso de alfabetización o que se encuentran en fase de neolectores, pero que resulta pertinente que queden englobadas en prácticas concretas que sirvan para desarrollar destrezas comunicativas básicas, así como para crear referentes léxicos en la L2 que permitan apuntalar y enriquecer de forma significativa el trabajo de lectoescritura.

Esto comporta dos retos principales. El primero, diversificar técnicas y actividades de aula, creando momentos de trabajo paralelos con hilos distintos o bien explotaciones diferentes de una misma actividad, pero de tal forma que todo quede abarcado dentro de una sesión con suficientes espacios de trabajo común para que las personas desarrollen y mantengan la consciencia de pertenecer a un mismo grupo, a partir de lo cual suelen desarrollarse dinámicas de aprendizaje colaborativo. Y, al mismo tiempo, se trata de proporcionar una retroalimentación continua, que sea al mismo tiempo positiva y sincera, que permita identificar objetivos lingüísticos a corto plazo relacionados con el proyecto personal más amplio y que impidan que se perciba la coexistencia con ritmos de desarrollo más rápidos como motivo de frustración o vergüenza.

Cerramos, pues, la contribución, reiterando la vocación fundamentalmente reflexiva de la propuesta. Así, un aula caracterizada ante todo por la diversidad y la asimetría comporta sin duda alguna un reto considerable para quien asume la tarea de conducir tanto al grupo como a cada uno de sus elementos a una etapa superior de su evolución lingüística. No obstante, hemos presentado parámetros que, aunque en proporciones muy distintas, son susceptibles de emerger en cualquier contexto de enseñanza. Esperamos, así, que lo aquí apuntado pueda resultar de cierto provecho para docentes que se desempeñan en realidades muy diferentes. Gestionar la diversidad, constituye, pues, como apuntábamos,

un reto docente considerable. Y precisamente por ello, se presenta como una fuente de enriquecimiento personal y de desarrollo profesional incomparable.

Bibliografía

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 24/4/19, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

FERREIRO, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris: Dunod.

GARCÉS MASCAREÑAS, B. (2019). «Ser o no ser: deficiencias del sistema estatal de acogida», *Notes internacionals CIDOB*. Recuperado el 24/4/19, de: https://www.cidob.org/ca/publicacions/series_de_publicacio/notes_internacionals/n1_214/ser_o_no_ser_d_eficiencias_del_sistema_estatal_de_acogida

SARRAZY, B. (1995). «Le contrat didactique». *Revue française de pédagogie*, 112(1), 85-118.