



MEMORIA FINAL

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO
Ágora. Creación de un debate abierto, crítico y multidisciplinar en torno a la integración lingüística de migrantes.

COORDINADOR DEL PROYECTO		
NIF	Nombre y apellidos	e-mail
13750416G	Carmen Fernández Juncal	cjuncal@usal.es

ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none">- Creación de un espacio multidisciplinar de debate que contribuya a la integración lingüística de migrantes y refugiados.- Sensibilización de los estudiantes sobre la barrera lingüística y cultural que encuentra el colectivo migrante a su llegada.- Manejo de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) haciendo énfasis en que constituyen una posible metodología para la formación y el desarrollo del espíritu crítico.

ÁREA DE CONOCIMIENTO EN LA QUE SE ENMARCA EL PROYECTO
Lingüística y Lengua Española

MIEMBROS		
NIF/NIE/Pasap.	Nombre y apellidos	E-mail
71289905W	Rebeca Delgado Fernández	rmdf@usal.es
70867552K	Lorena Domínguez García	lorenadg@usal.es
10189665K	Juan Luis García Alonso	jlga@usal.es
Y0618400J	Maddalena Ghezzi	maddy.ghezzi@usal.es
44434245Q	Carmen González Gómez	carmen.gonzalez@usal.es
72798866W	María Herreros Marcilla	maria_herreros@usal.es
71083542H	Olga Ivanova	olga.ivanova@usal.es



16624866Y	Marcos Medrano Duque	marcos97md@usal.es
70901996B	Teresa Rodríguez Montes	teresa.10@usal.es
70880069A	Roberto Rubio Sánchez	roberto.rubio@usal.es
53199928P	Elisa Suárez Caramés	elisa.s.c@usal.es
72888901-S	Susana Verde Ruiz	<u>susanaverde@usal.es</u>

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Objetivos del proyecto	3
3. Fundamentación teórica	4
4. Grado de innovación	6
5. Fases del proyecto	7
6. Desarrollo de la práctica y resultados de implementación	17
7. Debilidades, fortalezas y oportunidades	22
8. Bibliografía	24

1.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto *Ágora* ha tenido como objetivo crear un espacio de debate crítico que contribuyese a sensibilizar a los estudiantes sobre la barrera lingüística y social a la que se enfrentan los migrantes y refugiados a su llegada al país de acogida. Para llevarlo a cabo, *Ágora* ha creado un curso interactivo en la plataforma *Studium*, al que han tenido acceso alumnos de diferentes asignaturas, de los grados de Filología Hispánica, Filología Clásica, Maestro en Educación Infantil, y de los posgrados *Máster Universitario en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera* y *Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. En dicho espacio se han propuesto actividades, cuestionarios y prácticas, y se han abierto foros de debate para que los alumnos pudieran intercambiar opiniones respecto al abordaje lingüístico-social de la cuestión migratoria.



2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos generales han sido los siguientes:

- Propiciar un diálogo entre los estudiantes en torno a la integración lingüística de los migrantes.
- Sensibilizar a los alumnos sobre los obstáculos lingüísticos que encuentran los migrantes y refugiados a su llegada.
- Formar a los alumnos sobre el abordaje lingüístico que requiere la cuestión migratoria y sobre la importancia que tiene este componente en la integración social.
- Dar continuidad a proyectos previos que han abordado desde la lingüística aplicada las estrategias que se deben seguir en la integración lingüística de los refugiados.
- Promover la utilización eficaz de los recursos y servicios de la USAL para crear espacios de debate y reflexión donde los estudiantes puedan entablar un diálogo.
- Mejorar la formación global de los estudiantes haciendo énfasis en que las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) son un medio para contribuir a la innovación docente.
- Fomentar el manejo de la plataforma *Studium* a través de herramientas menos explotadas generalmente por los estudiantes como los foros de debate, los quiz o las preguntas de respuesta abierta.
- Promover el compromiso social, en concreto hacia un colectivo vulnerable como es el de los migrantes y refugiados.

Además, en concreto, para los alumnos del máster:

- Complementar los contenidos teórico-prácticos adquiridos en la materia *Español para inmigrantes* e, igualmente, en otras asignaturas y talleres del máster como en *Tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas*, *La competencia sociolingüística* o *La competencia pragmática*.



3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Ágora es un proyecto de aprendizaje-servicio, una metodología docente muy utilizada en la actualidad porque aproxima a los estudiantes a la realidad práctica que tendrán que desempeñar en un futuro cercano y al tiempo participa en la misión de responsabilidad social de las Universidades ofreciendo un servicio a la comunidad próxima (Álvarez, Martínez, González, Buenestado, 2017; González, Jover, Martínez, 2017; Naval, Arbués y Vereza, 2017).

Los primeros antecedentes de esta metodología podemos encontrarlos ya en la corriente educativa liderada por Dewey y James (Puig y Palos, 2006). Dewey defendía el aprender haciendo, y James proponía el servicio civil en sustitución del servicio militar, dando lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil. En 1979, Robert Sigmon definió el aprendizaje-servicio como un enfoque educativo experiencial basado en el “aprendizaje recíproco” (Sigmon, 1979). Sugería que como el aprendizaje surgía de actividades de servicio, tanto aquellos que prestan un servicio como aquellos que lo reciben, “aprenden” de la experiencia.

Según Sigmon, el aprendizaje-servicio se da únicamente cuando tanto los proveedores como los receptores del servicio se benefician de la actividad. Sin embargo, de acuerdo con Furco (2011), actualmente el término “aprendizaje-servicio” se ha empleado para definir una amplia gama de intentos de educación experiencial, desde los proyectos de voluntariado y servicio comunitario hasta los estudios de campo y los programas de prácticas. Este mismo autor recoge algunas de las definiciones propuestas desde diferentes ámbitos: La National Society for Experiential Education, que se ha centrado durante años en varios tipos de programas de educación experiencial, define ampliamente el aprendizaje-servicio como “cualquier experiencia de servicio cuidadosamente controlada en la que un estudiante tiene unos objetivos educativos deliberados y reflexiona de forma activa sobre lo que él o ella aprende a través de la experiencia” (National Society for Experiential Education, 1994).

La Corporation for National Service proporciona una definición aún más extensa que contempla el aprendizaje-servicio como un método mediante el que los estudiantes aprenden y se desarrollan, a través de participación activa, en experiencias de servicio organizadas a conciencia que cubren las necesidades reales de la comunidad que están



integradas en el programa académico de los estudiantes o que proporcionan un horario estructurado para la reflexión, y que mejoran lo que se enseña en el colegio ampliando el aprendizaje de los alumnos más allá del aula y dentro de la comunidad...” (Corporation for National and Community Service 1990).

El Aprendizaje-Servicio (APS) se constituye como una metodología de investigación-acción cooperativa entre profesores y estudiantes que permite mejorar las estrategias docentes y metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el marco de la formación teórico-práctica. A través de esta metodología el estudiante identifica en su entorno próximo una situación social, ambiental o cultural con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario a través del cual fomentamos, también, la responsabilidad social de los estudiantes articulando proyectos de utilidad social. Con este método se favorece el desarrollo de competencias básicas, valores y actitudes prosociales y habilidades para la vida.

Este método no se limita a la mera sensibilización, sino que permite superar los muros de la institución universitaria y pasar a la acción desarrollando un proyecto solidario en el que los estudiantes se convierten en protagonistas. De ahí que el Aprendizaje-Servicio sea un proyecto educativo con finalidad social. La puesta en práctica de esta metodología exige un trabajo en red que haga posible la coordinación entre instituciones educativas, organización social e instancias del entorno. Para los estudiantes, favorece el aprendizaje significativo, mejora la motivación y los resultados académicos y promueve su desarrollo personal y social. Por su parte, al profesorado le permite concretar la educación para la ciudadanía, le facilita la evaluación de las competencias básicas y le permite favorecer la relación entre la formación universitaria y las necesidades y realidades actuales de la comunidad o el entorno local más próximo.

El APS proporciona además la oportunidad de desarrollar el pensamiento estratégico en escenarios reales incluyendo como componentes: análisis de la realidad, creación, planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto. Además, es adaptable a las circunstancias de cada grupo de estudiantes, en cualquier nivel o modalidad.

Santos, Sotelino y Lorenzo (2016), destacan la importancia de este tipo de aprendizaje en la educación superior, entre otras razones por la mejora de la enseñanza en los estudios de grado, la construcción de comunidades de aprendizaje, la interdisciplinariedad, el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad o el estímulo a la colaboración entre



departamentos. Siguiendo a Tapia (2012), se observan los siguientes tipos de impacto en los participantes en este mismo ámbito educativo:

- Impactos en el aprendizaje: mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias; destaca la puesta en práctica de la capacidad de análisis y síntesis de información compleja.
- Impactos en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral: estas experiencias contribuyen normalmente a desarrollar competencias sustantivas para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades, desarrollar la iniciativa personal y aprender a organizar y gestionar recursos, dimensiones que llevan tiempo ganando terreno en acreditados planteamientos de inserción laboral.
- Impactos en la formación ética. Los proyectos de aprendizaje-servicio favorecen la práctica de toma de decisiones profesionales, pero también éticas, para lo que sería ingenuo prescindir de las correspondientes pautas de reflexión y argumentación, de normas y costumbres en las diversas comunidades. En definitiva, permiten poner de manifiesto compromisos personales concretos.
- Impactos en la participación social y política. El aprendizaje-servicio puede servir de catalizador funcional en aras de la formación de competencias para una acción transformadora, en pos de realidades más sostenibles. Se refuerzan así, los valores propiamente cívicos mediante el pensamiento crítico, el discurso público, las actividades grupales y, por supuesto, los vínculos de lo que se proyecta, y se hace, en y con la comunidad.

4. GRADO DE INNOVACIÓN

Ágora continúa la estela de proyectos de innovación docentes anteriores como “Puntal”, “Incluling”, “Virtuele” o “E-LENGUA”, si bien es claramente diferente a ellos. La innovación reside en las siguientes cuestiones:

1. Incorpora al aula un tema central en la actualidad (lingüística de la inmigración) y plantea una perspectiva aplicada, que abre un enfoque de aprendizaje-servicio con repercusión en la conciencia crítica de los implicados y, por extensión, en la ciudadanía. En este sentido, flexibiliza los modelos universitarios y propicia la incorporación de la universidad en la sociedad actual, caracterizada por



importantes flujos migratorios, tanto externos como internos. Asimismo, supone un claro beneficio social, pues mejora la sensibilización hacia la integración de inmigrantes y refugiados en todos los ámbitos sociales.

2. Aporta nuevas herramientas docentes de evaluación y análisis a un ámbito virtual. Supone la creación de materiales en *Stodium* para un público meta con una idiosincrasia específica.
3. Incorpora un valor añadido que enriquece las actividades de los diferentes títulos implicados. Esto es especialmente relevante para aquellos alumnos que están interesados en la vertiente aplicada de la lingüística, ya sea en la enseñanza de lenguas extranjeras, la gestión cultural, la creación de materiales, etc.
4. Trabaja con un equipo cuyos miembros pertenecen al mismo ámbito, pero forman parte de áreas de trabajo multifacéticas: profesores de máster, diseñadores de materiales de español, tutores de investigación aplicada.
5. Flexibiliza los modelos universitarios y propicia la incorporación de la universidad en la sociedad actual, caracterizada por importantes flujos migratorios, tanto externos como internos.
6. Supone un claro beneficio social, pues mejora la formación en la competencia digital y lingüística de los estudiantes, y promueve la conciencia social y el compromiso hacia los migrantes y refugiados.
7. Visibiliza una metodología de aprendizaje a través de las herramientas *online*. Los alumnos están acostumbrados al empleo de *Stodium* con fines académicos, pero no tanto como foro de debate y reflexión sobre cuestiones sociales.

5. FASES DEL PROYECTO

La realización del proyecto se llevó a cabo en cinco fases, cuyo desarrollo se detalla a continuación.

Fase 1. Planificación

Tal y como estaba previsto, el equipo del proyecto inició su trabajo con esta fase durante el primer cuatrimestre. En su transcurso, se organizaron reuniones para analizar



las características de los grupos implicados en el proyecto y así determinar los contenidos de las actividades que se propondrían, con el objetivo de que resultasen adecuadas en términos de nivel, así como de interés para el alumnado y conllevaran la repercusión, tanto social como académica que se aspiraba a alcanzar por medio del proyecto.

En consecuencia, se dispuso que se diseñarían tres actividades alojadas en la plataforma Studium. Dichas actividades consisten en:

- Un *quiz* inicial acerca de la situación actual de los inmigrantes y refugiados en España y en el mundo.
- Un cuestionario con preguntas abiertas que plantean temas para la reflexión individual en torno a la migración y sus consecuencias a nivel lingüístico y social.
- Un foro de debate alrededor de tres cuestiones polémicas para motivar el intercambio de opiniones y la reflexión en grupo respecto a la integración lingüística de inmigrantes y refugiados en nuestro país.

Asimismo, quedó establecido el calendario de implementación general del proyecto:

- Hasta el 9 de febrero: creación de los materiales y organización del curso en Studium.
- A partir del 14 de febrero: participación de todos los alumnos en la actividad 1. No se necesita formación previa en ninguna de las asignaturas implicadas para responder a las preguntas, ya que se trata de una actividad de tipo diagnóstico cuyo objetivo es estimar los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema del proyecto.
- A partir del 14 de febrero: participación en la actividad 2, abierta a todos, pero especialmente dirigida a alumnos de Sociolingüística, que habrían recibido formación sobre el contacto de lenguas hasta el 28 de marzo a través de un seminario específico en el marco de la asignatura.
- A partir del 21 de marzo: participación en la actividad 3, cuyos principales implicados son los alumnos de Español para inmigrantes y Desarrollo de habilidades lingüísticas.
- A partir del 12 de mayo: análisis de los resultados obtenidos en las actividades y propuesta del plan de mejora.

Fase 2. Confección de los materiales



Tras quedar establecida la planificación, se procedió al diseño de los materiales por parte del equipo de trabajo. Como se puede observar a continuación, a cada una de las actividades se le asignó un nombre en función del objetivo principal que se perseguía a través de cada una en relación con el tema de la migración.

- Para empezar. Actividad 1: se creó un *quiz* con diez preguntas para comprobar los conocimientos previos de los alumnos en lo referente a la situación actual de inmigrantes y refugiados.

2. ¿Sabes cuántas personas pidieron asilo en nuestro país en 2021? a. 25 589 a. 42 405 b. 65 404 c. 87 323
3. De estas peticiones, ¿sabes cuántas se resolvieron favorablemente? a. 10,5 % b. 18,2 % c. 25,9 % d. 41,8 %
3. ¿Sabes cuál es el principal país de origen de las personas que pidieron asilo en España en 2021? a. Venezuela b. Marruecos c. Siria d. Honduras



4. ¿Sabes cuántas personas llegaron a la Unión Europea en el 2021 de manera irregular?

- a. 68 983
- b. 92 521
- c. 125 766
- d. **151 417**

5. ¿Sabes cuántas personas se vieron obligadas a dejar sus hogares en 2021 para buscar refugio?

- a. 45,2 millones
- b. 65,8 millones
- c. **89,3 millones**
- d. 104,1 millones

6. ¿Sabes cuáles son los tres países que más refugiados acogen a nivel mundial?

- a. Estados Unidos, Rusia y China
- b. Alemania, Italia y Estados Unidos
- c. **Turquía, Colombia y Pakistán**
- d. Estados Unidos, Turquía y China

7. ¿Sabes qué país europeo acoge a un mayor número de migrantes?

- a. Suecia
- b. Noruega
- c. Dinamarca
- d. **Alemania**



<p>8. ¿Sabes de qué color es la tarjeta que se les otorga a las personas demandantes de asilo en España para que puedan identificarse como tales?</p> <p>a. Azul</p> <p>b. Amarilla</p> <p>c. Verde</p> <p>d. Roja</p>
<p>9. ¿Sabes qué significan las siglas ACNUR?</p> <p>a. Asociación de las Naciones Unidas para Refugiados y Desplazados</p> <p>a. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados</p> <p>b. Alta Comisión de las Naciones Unidas para Refugiados y Demandantes de Asilo</p> <p>c. Asociación de las Naciones Unidas para Migrantes y Refugiados</p>
<p>10. ¿Sabes cuál es el Día Mundial de los Refugiados?</p> <p>a. 12 de marzo</p> <p>a. 5 de abril</p> <p>b. 10 de mayo</p> <p>c. 20 de junio</p>

6. Para profundizar. Actividad 2: se escogieron y adaptaron al contexto de Ágora seis actividades de la *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* creada en el marco de proyecto INCLUEED (*Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*), financiado por la Unión Europea. Se trata de preguntas abiertas para profundizar de forma individual en las cuestiones perfiladas en la



primera actividad y que sirven como puente entre estas y los temas de debate de la tercera.

1. Reflexiona sobre las siguientes afirmaciones y preguntas:

- Los fenómenos migratorios han sido constantes a lo largo de la historia.
- ¿Cuántos de vosotros residís en el mismo pueblo o ciudad en la que nacieron vuestros padres? ¿Y en la misma ciudad (o pueblo) donde nacieron vuestros abuelos?
- Esboza un esquema de los movimientos migratorios en tu familia. Ahora, esboza un esquema similar para tu generación. ¿Hay muchas diferencias? ¿Qué razones han motivado más ambos procesos (estudios, trabajo, servicio militar, etc.)?

2. Nombra al menos dos fenómenos culturales que han tenido lugar gracias a procesos migratorios. Por ejemplo: arte románico en la arquitectura.

- En la arquitectura / el urbanismo
- En la ciencia
- En la literatura
- En otras artes

3. La *teoría del iceberg*, propuesta por Freud, postula que la mente del ser humano se asemeja a un iceberg cuya sección sobresaliente representa el conocimiento consciente del individuo, como las percepciones, los pensamientos y los recuerdos presentes. Por el contrario, la parte sumergida contiene el conocimiento inconsciente. A partir de esta teoría, reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- Cuando un profesor de lengua extranjera se encuentra en un aula dirigida a inmigrantes y/o refugiados, ¿por qué parte de tal iceberg se guía?
- ¿Cómo debe afrontar un profesor de lengua extranjera a inmigrantes y/o refugiados sus propias actitudes hacia sus lenguas o culturas? ¿Y qué pasa con los estereotipos?



- ¿Cuál es la forma más adecuada para afrontar la diversidad lingüística y cultural en el aula de lengua extranjera?

4. Imagina que debes impartir un curso a un grupo con las siguientes características:

- Perfil general: seis inmigrantes y seis refugiados.
- L1: ocho son arabófonos, dos tienen como L1 el búlgaro y otros dos el ucraniano.

Ninguno conoce el alfabeto latino.
- Nivel: seis alumnos tienen un A1 inicial y el resto un A2 avanzado.
- Alfabetización: dos no saben leer ni escribir.
- Edad: todos son adultos.
- Recursos: aula (sin ordenador ni cañón), mesas, sillas, pizarra.
- Plantea un análisis DAFO inicial tratando de responder a estas preguntas:

Debilidades. ¿Recursos? ¿Experiencia previa?
Amenazas. ¿Grupo heterogéneo? ¿Obstáculos en el entorno?
Fortalezas ¿Formación? ¿Adaptabilidad?
Oportunidades. ¿Experiencia docente? ¿Aprendizaje e integración?

5. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

A) Los términos “refugiado”, “solicitante de asilo” y “migrante” a menudo se utilizan indistintamente, aunque significan cosas muy diferentes.

- ¿Cómo se utilizan estos términos en tu contexto local?
- ¿Alguno es más marcado que otro? ¿Alguno es más estereotipado que otro?
- ¿Existen otros términos específicos en tu país/región que se utilicen para describir a las personas que se desplazan?

B) ¿Cuáles son los factores de empuje en el contexto de la migración internacional?

C) ¿Cuáles son los factores de atracción para los inmigrantes?



6. Lee esta cita y responde a las siguientes cuestiones:

Las lenguas pueden promoverse activamente, tolerarse pasivamente, ignorarse deliberadamente, desalentarse positivamente e incluso prohibirse. (David Crystal)

- ¿Qué lenguas te vienen a la mente cuando piensas en las lenguas que se promueven, se toleran, se ignoran, se desaconsejan o se prohíben? Intenta nombrar tres para cada caso.
- ¿Hay diferencias entre el contexto español y otros contextos geográficos / nacionales?

Piensa en esta cuestión históricamente respecto a tu país o región y luego piensa en esta cuestión hoy en día en su contexto específico. ¿Hay diferencias entre entonces y ahora? ¿A qué piensas que se deben estas diferencias? Si puedes, compara tus respuestas con las de otra persona. ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre vuestras respuestas?

- Para reflexionar. Actividad 3: apertura de tres hilos para debatir sobre tres temas polémicos en torno a la migración y las lenguas.

1. Integración lingüística.

Una persona que llega a otro país, ¿hasta qué punto puede integrarse en la sociedad sin integración lingüística, esto es, si no conoce y maneja la lengua de ese lugar?

Extendiendo esta pregunta a las comunidades bilingües de España, ¿tienes que hablar la lengua propia de esa comunidad para integrarte en ella?

2. Variedades del español.

Cuando un inmigrante o un refugiado llegan a España, ¿qué variedad del español deberíamos enseñarle? ¿Sería recomendable para su integración enseñarles una variedad en concreto o es indiferente?

3. Lengua de herencia.

Una familia inmigrante que lleva dos años en España acaba de tener un hijo. ¿En qué lengua deberían hablarle en casa? ¿Deberían destinarse recursos públicos a su formación en la lengua materna de sus padres?

Una vez confeccionados los materiales, se dio paso a la apertura de un curso en Studium para alojar las actividades del proyecto.



Debate abierto sobre la integración lingüística de inmigrantes



Fase 3. Implementación

De acuerdo con el cronograma establecido en la fase de planificación, al comienzo del segundo cuatrimestre los miembros del proyecto incorporaron a los alumnos al curso en Studium para que pudiesen realizar las actividades.

Con el fin de conseguir una implementación fluida, el equipo de trabajo transmitió a sus alumnos las etapas de realización de las actividades, de manera que cada una de ellas se realizase en los tiempos establecidos en el cronograma y reflejase la evolución de los conocimientos, así como de la concienciación de los estudiantes respecto del tema.

Fase 4. Evaluación de los resultados

Una vez concluida la fase de implementación, los integrantes del proyecto recabaron y pusieron en común los datos obtenidos en las actividades para evaluar los resultados. Las conclusiones obtenidas apuntan a unos niveles de participación e implicación significativos con un impacto positivo en todos los grupos que han intervenido. Cabe destacar la valoración positiva del proyecto por parte de los alumnos, que han apreciado



la oportunidad de llevar a la práctica varios de los aspectos aprendidos en las asignaturas involucradas en el proyecto.

De la evaluación de los resultados se desprende que el proyecto Ágora ha logrado la repercusión deseada y se han alcanzado los objetivos planteados al inicio en términos de sensibilización del alumnado, desarrollo del espíritu crítico y el establecimiento de vínculos entre niveles y grupos de estudiantes diferentes a través de las aportaciones en el foro.

Fase 5. Plan de mejora

Habida cuenta de los resultados obtenidos y con el fin de mejorar ciertos aspectos de cara a futuros proyectos relacionados con la iniciativa de Ágora, el equipo de trabajo ha señalado que el desconocimiento del panorama migratorio, sumado a la dificultad de algunas de las situaciones planteadas, en ocasiones pudo haber supuesto un ligero impedimento en el desarrollo de ciertas actividades de introspección para los alumnos de grado que no han recibido formación específica relacionada con la enseñanza de lenguas a inmigrantes. En este sentido, tal vez se podría añadir una sección informativa al respecto después del *quiz* inicial con el que se valoran los conocimientos de partida de los participantes.

Finalmente, se ha mencionado también la posibilidad de trasladar el debate en línea a una sesión final presencial que sirva como cierre de la discusión en torno a las cuestiones lingüísticas y sociales propuestas en los tres hilos del curso en Studium.

6. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA Y RESULTADOS DE IMPLEMENTACIÓN

En total, han participado en Ágora 224 estudiantes, lo que supone un alto grado de participación en un proyecto como este. El trabajo de estos alumnos se distribuye en las distintas actividades propuestas en el curso de Studium creado con este fin. Así pues, 64 de ellos respondieron al quiz inicial en el que se valoraban los conocimientos previos del alumno en torno a esta cuestión, 14 llevaron a cabo con detalle las actividades de profundización y más de 60 respondieron a los hilos del foro dando su opinión sobre las cuestiones polémicas que se les planteaban. La diferencia entre alumnos matriculados y alumnos participantes responde a que muchos de ellos, tal y como sucede en cualquier debate al uso, observaron el trabajo de los demás sin incluir sus propias opiniones, lo que no supone que no hayan alcanzado, aunque de manera pasiva, los objetivos planteados en

el proyecto. En todo caso, la participación activa de más de 100 alumnos da buena cuenta del éxito de este debate intrauniversitario.

Si se valora el desarrollo de cada una de las actividades propuestas, en primer lugar, la gran disparidad de calificaciones que da como resultado la participación en el quiz denota que los estudiantes parten de unos conocimientos muy desiguales en cuanto al fenómeno migratorio.

Número total de estudiantes que alcanzan rangos de calificación

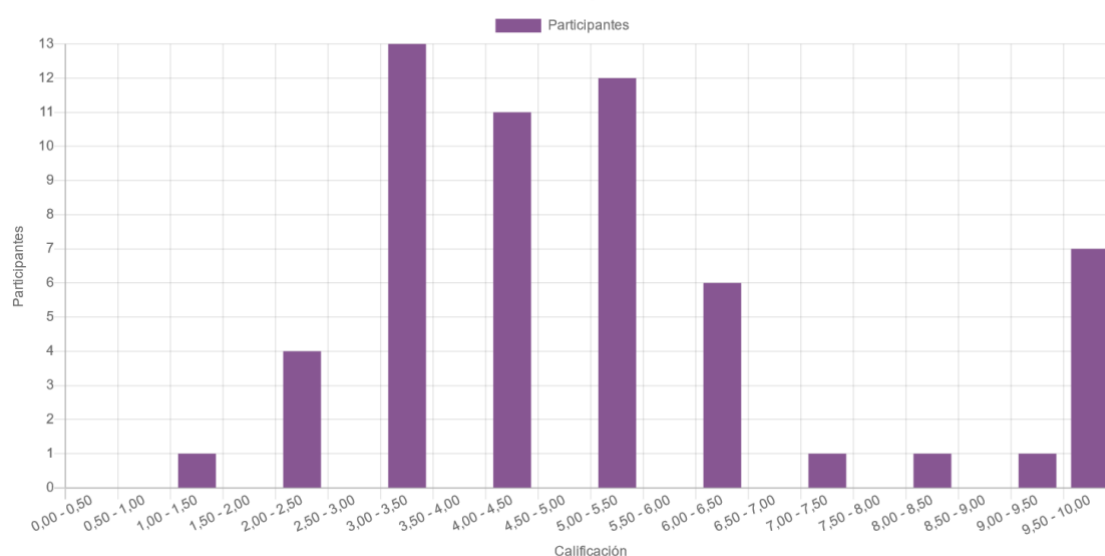


Tabla 1. Calificaciones de los estudiantes al responder a Para empezar. Actividad 1

Asimismo, el hecho de que la mayoría de estas puntuaciones se sitúen en torno al 3.5-6 (media de resultados: 4,95) da buena cuenta de la desinformación que tienen nuestros alumnos respecto a la situación actual de los inmigrantes y refugiados en nuestro país, principalmente, pero también a nivel mundial.

En segundo lugar, la reflexión que se les planteaba en la segunda actividad da buenos frutos. Como puede observarse en el Ejemplo 1, los alumnos manifiestan un cambio de perspectiva a la hora de valorar el fenómeno migratorio y pensar en sus familias o sus amigos como agentes de estos movimientos en distintos momentos de su vida.

Reflexiona sobre las siguientes afirmaciones y preguntas:

- Los fenómenos migratorios han sido constantes a lo largo de la historia.
- ¿Cuántos de vosotros residís en el mismo pueblo o ciudad en la que nacieron vuestros padres? ¿Y en la misma ciudad (o pueblo) donde nacieron vuestros abuelos?
- Esboza un esquema de los movimientos migratorios en tu familia. Ahora, esboza un esquema similar para tu generación. ¿Hay muchas diferencias? ¿Qué razones han motivado más ambos procesos (estudios, trabajo, servicio militar, etc.)?

Yo vivo en el mismo pueblo en el que nacieron mis padres, ellos no se han visto obligados a migrar a otra ciudad porque siempre han trabajado desde muy jóvenes en el pueblo en el que nacieron. Sin embargo, mi abuelo materno sí migró a Suiza y mi abuela materna, a Francia durante una temporada por cuestiones laborales (luego volvieron al pueblo en el que yo vivo). Mi abuela paterna nunca ha migrado (siempre ha vivido en el mismo pueblo), pero mi abuelo paterno sí migró (a mi pueblo) cuando era muy pequeño en busca de mejores oportunidades (vino de Jaén a Valencia).

En mi generación, yo creo que migran más los estudiantes por cuestiones de estudio (ya sea porque no tenían suficiente nota o por vivir una experiencia nueva), aunque habrá muchos jóvenes que lo hagan por trabajo (o ambas opciones, por estudios y por trabajo).

Ejemplo 1. Respuesta a una de preguntas planteadas en la Actividad 2. Para profundizar

Por otro lado, como filólogos o estudiantes de magisterio, son capaces de propiciar reflexiones en torno a situaciones de aprendizaje, como manifiestan al realizar un análisis DAFO tras ponerles una situación ficticia de diseño de un curso para un perfil de alumnado inmigrante con necesidades concretas de aprendizaje (Ejemplo 2).



DEBILIDADES

La escasez de recursos digitales supondría, sin duda, una limitación, pues la didáctica de imágenes, grabaciones y audiovisuales ayudaría a agilizar la clase y a hacerla más didáctica. Sin embargo, todavía algunos profesores prescinden de presentaciones de PowerPoint y recursos digitales, con lo cual se podría realizar igualmente una clase exitosa y entretenida para los alumnos. Estos, aunque carezcan de experiencia previa, disponen de un bagaje cultural individual que no debe pasar inadvertido, por lo que, con esfuerzo y dedicación, considero que podrían mostrar ciertos avances en sus limitadas capacidades.

AMENAZAS

La heterogeneidad de un grupo es inevitable y no deja de ser un obstáculo por más que tratemos de subsanarlo, pero siempre supone un beneficio que las observaciones de los alumnos no sean lineales, pues generan reflexión y debate.

FORTALEZAS

La formación previa de la que disponen los alumnos siempre es beneficiosa y su adaptabilidad a las circunstancias del entorno puede resultar al principio dificultosa, pero no por ello provechosa.

OPORTUNIDADES

Un curso como el siguiente es una grata oportunidad que mejora nuestra experiencia docente: aprendemos y desaprendemos de nuestros trabajos, proyectos y aspiraciones.

Ejemplo 2. Respuesta a una de preguntas planteadas en la Actividad 2. Para profundizar

Pero si hay una actividad que realmente puede dar cuenta de la consecución de los objetivos de este proyecto —tal y como predecía el título del mismo: *Ágora*— esta es el foro. En las respuestas de los estudiantes se aprecia cómo han pasado del desconocimiento de la realidad de los inmigrantes y refugiados plasmado en los resultados de la primera actividad a una reflexión profunda sobre algunas cuestiones polémicas que envuelven el proceso de integración de estos en los lugares de destino. Como muestra, se han seleccionado 2 de las 61 interacciones que se dan en el foro:



¡Hola a todos!

La pregunta que se nos presenta en este foro es intrigante, puesto que con ella viene implícito el definir la magnitud en la que la lengua define a la comunidad que la habla.

En lo referente a la primera cuestión, como expone Carolina, la lengua está unida a la cultura de un país, con todo lo que ello conlleva. Así pues, esta es un reflejo de las costumbres y normas de ese lugar —entre otros muchos aspectos—, por lo que la identidad cultural de la persona llegada de otro país debe asemejarse en algún punto a la propia de los habitantes de ese lugar, pudiendo llegar a ser el ámbito lingüístico este punto en común. De esta forma, esta unión lingüística ayudaría por ejemplo a la búsqueda de trabajo, a la realización de consultas formales (como una visita al médico), al seguimiento de una lección en la escuela....

Sin embargo, también se debe comprender que la verdadera inclusión, tal y como dice Jorge, comprende mucho más que esto y alcanza ámbitos relativos a la participación social y a la creación de vínculos afectivos, los cuales son imprescindibles para llegar a una visión más acorde a la realidad de los habitantes de ese país al que se ha llegado. Así, como explica Isabel, la incomunicación deriva en incomprensión por parte de ambos hablantes por lo que las posibilidades lingüísticas impulsan significativamente el sentido de pertenencia a una comunidad y la acción unificada.

Por ende, una inclusión completa no es posible si excluimos el ámbito lingüístico. Sin embargo, también hay que tener en cuenta las expectativas propias de los hablantes de esta región y de los propios inmigrantes, a lo que se han referido varias de mis compañeras en lo relativo a la segunda pregunta. Siguiendo lo expuesto por Carmen, estas expectativas van a determinar el aprendizaje de esa lengua o no, específicamente en el caso de las comunidades bilingües. Dependiendo de la zona en la que uno se asiente o los objetivos que se tienen al llegar a esa región, el inmigrante optará por aprender o no esa segunda lengua ya que cuenta con la primera como medio de comunicación. No obstante, no se puede negar la conexión y sentido de pertenencia que da esa unión lingüística en algunos lugares bilingües.

Como conclusión, podemos afirmar que la lengua es fundamental para la identidad cultural, siendo un factor que define a la comunidad que la maneja y que conlleva beneficios sociales, afectivos... En consecuencia, se debe intentar que las barreras lingüísticas que puedan existir se palién con el progresivo conocimiento de la lengua, dando lugar a un proceso en el que también participen los hablantes nativos —aparte de los inmigrantes—, de forma que ambos se esfuercen por lograr esa unión.

¡Buenas tardes a todos!

Personalmente, considero que la integración lingüística es un factor clave a la hora de lograr una completa integración social en otro país, no obstante, cabe destacar que existen otra serie de factores que influyen notablemente en este proceso, como bien han dicho algunos de mis compañeros. Entre estos, es necesario destacar el nivel socioeconómico de los inmigrantes, puesto que, repercutirá en su educación y formación lo cual desencadenará en mayores oportunidades laborales y en la adquisición de trabajos mayor remunerados si disponen de un estatus social más elevado. Al igual que la situación económica, la cultura también afecta considerablemente, ya que, no solo va a ser necesario el idioma para el establecimiento de estos vínculos sociales y afectivos, sino que van a tener que conocer y respetar la identidad cultural del país de acogida; sus costumbres, sus normas convencionales, sus saludos... pues posiblemente puedan experimentar choques culturales a la hora de adaptarse a esas normas pudiendo esto afectar a su sentido de pertenencia, al que ha aludido Jara. Asimismo, me gustaría destacar que, dado que estamos inmersos en esta sociedad de la información, el uso de las redes sociales puede ser una herramienta que puede, en cierto modo, facilitarnos este último aspecto logrando establecer así un puente entre las comunidades de origen y de acogida, a la par que puede ser un gran instrumento para fomentar el aprendizaje de ambos idiomas y establecer, de esta forma, mayores vínculos afectivos. Paralelamente, otra forma de potenciar estas relaciones entre ambas comunidades y evitar choques culturales serían aquellas organizaciones comunitarias que tienen como objetivo la unión y solución de problemas de cualquier índole, ya sea, social, cultural, político...

Una vez aclarado algunos de los muchos aspectos que afectan en este proceso de integración, me dispongo a resolver la primera pregunta de la que considero ya haberme manifestado, pues, como ya he comentado, el idioma es un aspecto crucial para sentirte integrado en una sociedad. Es decir, la interacción, como bien dice Paola, es necesaria para poder vivir en sociedad y uno de los medios que utiliza el ser humano para interaccionar es la comunicación verbal que nos diferencia de otros seres vivos, pues la utilizamos tanto para comunicarnos con nuestros seres queridos, como para encontrar trabajo, hacer amigos...Es por ello, su gran relevancia. Así pues, el no manejo de la misma podría acarrear, como comentaba Carolina, en situaciones de exclusión y aislamiento social.



En cuanto a la segunda cuestión planteada, me mantengo en la misma línea pues, de nuevo, reitero la misma idea, en este caso, considero que el uso de la lengua propia de la comunidad facilitará esa integración. No obstante, estoy de acuerdo con Isabel y muchos de mis compañeros en que depende de muchos otros condicionantes. Esto es, si la comunidad bilingüe se trata de Cataluña, País Vasco o Galicia donde mayoritariamente se habla su lengua propia, el uso de la misma potenciará ese sentimiento de pertenencia a la comunidad pues será entendido por ellos como símbolo de respeto. Por el contrario, si se trata de otra comunidad en la que el español también es usado de manera muy notoria posiblemente podrás establecer vínculos afectivos y sentirte integrado con la mayoría de las personas sin necesidad de aprender la lengua propia.

En definitiva, el aspecto lingüístico es de gran importancia en este proceso, pero no exclusivo, hay que atender a muchos otros factores.

Ejemplos 3 y 4. Intervenciones en el foro Para reflexionar. Actividad 3

Sus valoraciones, su modo de interactuar, sus propuestas de mejora, etc., permiten, por un lado, validar la propuesta de actividades planteada en este proyecto y, por otro, medir de manera cualitativa el impacto que ha tenido en ellos participar en el proyecto *Ágora*.

Así las cosas, se puede comprobar que este impacto ha sido significativo en, al menos cuatro ejes principales del trabajo universitario. A nivel social, las reflexiones de los alumnos denotan un fomento de su compromiso con este sector de la población. Se habría producido, tal y como marcaban los objetivos, un proceso de sensibilización ante el fenómeno migratorio que resulta indispensable para el desarrollo social en nuestros días. En el plano lingüístico, los alumnos han visto incrementadas las tareas en las que ponen en marcha sus habilidades lingüísticas y las mejoras de estas habilidades se advierten en su capacidad de análisis y síntesis. Los alumnos han leído y analizado las opiniones de otros compañeros, han planificado las suyas y han sido capaces de transmitir eficazmente sus ideas. En cuanto a las herramientas metodológicas, el proyecto ha propiciado el trabajo con algunos recursos que suelen emplearse menos en la plataforma Studium, tales como el quiz y el foro. Este último ha resultado ser una herramienta de gran utilidad para fomentar debates asíncronos que podría emplearse en otros contextos o proyectos con objetivos semejantes. Para finalizar, en relación con la idea de crear una comunidad de aprendizaje a nivel universitario, la experiencia ha resultado sumamente enriquecedora, pues alumnos de distintas titulaciones que no hubieran conectado de otro modo han sido capaces de desarrollar actividades grupales y compartir experiencias y conocimientos de sus titulaciones que enriquecen los procesos de aprendizaje de los demás. Por citar un ejemplo, los alumnos del Grado de Educación Infantil han aportado una visión de la infancia más profunda a sus reflexiones, mientras que los del Máster La enseñanza del español como lengua extranjera han dotado el debate de las herramientas para acompañar a este colectivo en su proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Así las cosas, la implementación del proyecto ha permitido cumplir los objetivos propuestos y mejorar de manera global la formación del alumnado que ha participado en él.



7. DEBILIDADES, FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES

Como es aprehensible a partir de los resultados de las actividades propuestas al alumnado, así como teniendo en cuenta el grado de participación e implicación de este en el desarrollo del proyecto, es posible afirmar que el impacto de Ágora ha sido considerablemente positivo en todos los niveles y grupos en los que se ha puesto en práctica. A continuación, se detallan las debilidades, fortalezas y oportunidades de Ágora de cara a futuros proyectos de innovación docente:

7.1. Debilidades

En lo referente a las debilidades observadas en este proyecto en calidad de ejercicio de autocrítica, cabe mencionar las siguientes: en ocasiones las tesituras planteadas que conciernen situaciones educativas con pocos recursos y con una amplia variedad de lenguas en el aula pueden llegar a parecer inabarcables al alumnado; la imposibilidad de trasladar las reflexiones a un aula real -a excepción del alumnado de máster que sí cursó prácticas- aleja ligeramente al estudiante de la experiencia total; por falta de tiempo no se ha podido convocar una sesión en la que se reuniese a todo el alumnado con el fin de completar la experiencia con un coloquio presencial; y, finalmente, se aduce una carencia de conocimiento en lo que a movimientos migratorios, economía y panorama político internacional refiere que ralentiza levemente el desarrollo de escenas educativas ficticias y el proceso de localización y detección de primeras necesidades lingüísticas.

7.2. Amenazas

En cuanto a las amenazas detectadas en Ágora y con vistas a mejorarlas para proyectos venideros, podemos apuntar únicamente el factor tecnológico que, como en cualquier contexto que implique cuestiones técnicas, es susceptible de fallo y pérdida de los datos hasta el momento registrados. Con todo, el impacto que esta amenaza ha podido tener en Ágora ha sido mínimo y no se han reportado incidencias irresolubles, por lo que la presencia de amenazas para un proyecto de estas características es francamente baja y, resulta, por tanto, aplicable a múltiples temas y entornos.



7.3. Fortalezas

Por otro lado, en lo relativo a las fortalezas, han sido numerosos los aspectos positivos a resaltar a lo largo de la duración del proyecto: por un lado, la totalidad del alumnado, incluyendo aquel de máster y aquel de grado, ha señalado la utilidad de un proyecto como *Ágora* a la hora de poner en práctica el conocimiento aprendido en asignaturas vinculadas a la pragmática, semántica, semiótica, planificación y política lingüística etc., ya que, habida cuenta de la ausencia de prácticas externas en los grados de Filología, *Ágora* ha supuesto un espacio seguro y riguroso en el que aplicar este conocimiento lingüístico. Por otro lado, el alumnado de grado ha mostrado un creciente interés por la enseñanza del español como lengua extranjera y, más generalmente, en la enseñanza de lenguas a personas en una situación sociolingüística irregular o precaria, hecho que sin duda se verá reflejado en los matriculados en másteres de corte filológico. Asimismo, el alumnado de máster, antes y después de haber llevado a cabo sus prácticas curriculares, recalca la necesidad de reflexionar a priori acerca de estas acuciantes tesituras que rodean al profesorado español, de modo que la intervención de este en el aula sea más efectiva y certera. En resumen, se desprende un alto grado de satisfacción con el proyecto y los frutos son observables tanto en la motivación del alumnado, como en los propios resultados de las diversas asignaturas implicadas.

7.4. Oportunidades

Finalmente, el proyecto *Ágora* ha supuesto un éxito en lo que respecta al cumplimiento de los objetivos propuestos en un inicio: 1) la sensibilización del alumnado en un tema social y lingüístico que lo atañe tanto personal y social como profesionalmente, 2) el desarrollo del espíritu crítico como ciudadanos parte de una misma realidad social y como futuros filólogos que habrán de lidiar en muchos casos con situaciones de inestabilidad y precariedad sociolingüística, y 3) la creación de vínculos entre los distintos niveles y grupos del alumnado, de manera que sus experiencias obtuvieran un carácter transversal a la edad y los estudios cursados. Como se indicó previamente, el contacto teórico con situaciones críticas en lo referente al factor lingüístico en el aula ha cumplido su propósito original y ha provocado en el alumnado no solo la reflexión y consecuente implicación personal y profesional en el tema, sino



también el gusto y la vocación por la enseñanza de lenguas extranjeras, aun cuando se trata de contextos socioeconómicos altamente complejos.

El ejercicio intelectual de reflexión ha sentado los cimientos, por una parte, para la actuación positiva y eficiente del alumnado de máster en sus prácticas externas y futuros empleos como docentes y, por otra parte, para la decisión acerca de su devenir profesional en el alumnado de grado, quien, sin duda, podrá aplicar los resultados de esta reflexión y debate sociolingüístico tanto en el plano personal, como en el académico. Así las cosas, la valoración final del proyecto Ágora ha sido innegablemente positiva y abre la puerta a otros proyectos similares que continúen esta estimulación lingüística, personal y profesional en la docencia y la investigación filológica.

8. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, J. L., MARTÍNEZ, M. J., GONZÁLEZ, H. y BUENESTADO, M. (2017). El aprendizaje servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217.

FURCO, Andrew (2011), El aprendizaje-servicio. Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, nº 0

GONZÁLEZ, J. L., JOVER, G., y MARTÍNEZ, M. (2017). La ética del aprendizaje-servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63-78.

NAVAL DURÁN, Concepción, Elena ARBUÉS RADIGALES y Natalia VERA (2016), EL aprendizaje-servicio como recurso pedagógico en la universidad. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, Vol. 10, Nº. 2 (julio-diciembre), 2016, págs. 127-139.

PUIG, J.M. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

SANTOS REGO, Miguel Anxo, Alexandre SOTELINO LOSADA y Mar LORENZO MOLEDO (2016), Service-learning in Higher Education: A path of innovatio and social engagement. *Educación y diversidad*, 10 (2), 17-24.



TAPIA, M.N. (2012). Aprendizaje-servicio y calidad educativa. En Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario. Ministerio de Educación de la República Argentina. Versión online: <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.htm>