

EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2 COMO ENTORNO SEGURO PARA LA RECUPERACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MIGRANTES O SOLICITANTES DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL¹

THE SPANISH LE/L2 CLASSROOM AS A SAFE ENVIRONMENT FOR THE EMOTIONAL RECOVERY OF MIGRANTS OR APPLICANTS FOR INTERNATIONAL PROTECTION

ELENA EXTRAMIANA DEL OLMO

Universidad a Distancia de Madrid UDIMA

Resumen

El aula de español LE/L2 como lengua de acogida puede convertirse en el espacio para que muchas personas migrantes o solicitantes de protección internacional gestionen el duelo por la pérdida de las expectativas de futuro previas. La clave afectiva es fundamental para su integración. Se pretende mostrar el aula de español como espacio de convivencia para las personas vulnerables psicosocialmente con el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, aprobado por el Consejo de Europa, que pauta las bases conducentes a promover entornos de aprendizaje humanizadores.

Palabras clave: aula afectiva, entorno seguro, lingüística aplicada, recuperación emocional, vulnerabilidad social.

Abstract

The Spanish classroom as host language can become a space for many migrants or applicants for international protection to manage the grief caused by the loss of previous future prospects. Emotional support is essential for their integration. The aim is to show the potential of the Spanish classroom as a space for coexistence for psychosocially vulnerable individuals through the *Linguistic Support for Adult Refugees* program, approved by the Council of Europe, which lays the groundwork for promoting humanizing learning environments.

Key words: affective classroom, safe environment, applied linguistics, emotional recovery, social vulnerability.

1 Correo-e: elena.extramiana@udima.es. Recibido: 22-04-2025. Aceptado: 02-10-2025.

1. INTRODUCCIÓN

«La disposición emocional del alumno
determina su habilidad para aprender.»

(Platón, Diálogos IV, *La República*)

El tránsito internacional forzado suele encontrar su motor de propulsión en la fuerza emocional que genera — en niños, mujeres y hombres — una causa noble: buscar «paz, dignidad e igualdad en un planeta sano» (Naciones Unidas, 2025). Sin embargo, «emigrar se está convirtiendo hoy para millones de personas en un proceso que posee unos niveles de estrés tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos» (Achotegui, 2008: 1). Los procesos migratorios exigen la regulación emocional de las personas expuestas a un viaje no solo geográfico, ya que «cuando se analiza el fenómeno de la migración, no se pueden soslayar aspectos que tocan lo más profundo e íntimo del ser humano, como sus sueños, logros, luchas, tristezas, frustraciones, angustias y, sobre todo, sus esperanzas» (Orozco Vargas, 2013: 8). El viaje migratorio puede significar sufrimiento ante 1) una experiencia traumática y 2) la rememoración de esa experiencia, al no poder encauzar con éxito el canal de curación en el país receptor, país en que la persona migrada ha podido perder las condiciones y las herramientas con las que sí contaba en su comunidad de origen para saberse sujeto de derecho. Esta experiencia de dolor ante la pérdida puede cristalizar en la concienciación de verse solo por la desaparición de los lazos familiares, sumido en una profunda nostalgia por la tierra de la que se procede, despojado de las raíces culturales u obligado a no saber si, algún día, se podrá regresar a la comunidad de origen. La toma de conciencia de estas posibilidades ha sido admitida como parte de la definición del *duelo migratorio* (González, 2005).

La integración de las personas migrantes o solicitantes de protección internacional pasa por atender sus necesidades psicoafectivas con un plan de intervención que parta de lo más básico — para adaptarse a la comunidad receptora — a través de uno de los primeros pasos para la recuperación emocional: el aprendizaje de la lengua de acogida (Rosales Zamudio, 2023). El modo como incide en la integración social la adquisición de competencias en la nueva lengua de las personas migrantes es tema principal de debate entre los Estados miembros del Consejo de Europa. El marco del proyecto *Integración lingüística de los migrantes adultos* es, de hecho, la base reguladora dictada a fin de ofrecer apoyo a los encargados de decidir y aplicar las políticas para facilitar la integración de los migrantes en la sociedad civil (Consejo de Europa, 2025a). Este marco presenta una guía de referencia, el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, que ofrece 57 herramientas, entre otros recursos, para pautar la intervención con y para las personas solicitantes de protección internacional. Al concebir esta batería de medidas que sirven de guía fundamental, se han considerado los factores que influyen en la carga que arrastran las personas a las que se pretende llegar como, por ejemplo, los condicionantes socioeconómicos: según la Fundación FOESSA, la exclusión social es más intensa en hogares en los que el sustentador principal es de nacionalidad extranjera. De hecho, la prevalencia de la exclusión social, en estos casos, es del 51 %, frente al 17

% de los hogares encabezados por personas de nacionalidad española (2019). Junto con los condicionantes económicos —que determinan el proceso de adaptación a la nueva realidad social—, también las claves psicoemocionales —que pueden ser efecto, pero también causa de los primeros— desempeñan un papel prevalente en el diseño de esta guía con medidas para la intervención (Consejo de Europa, 2025a).

Como indican Negy y Woods (1992), las personas migrantes necesitan adquirir una lengua nueva para, con ella, aprender y comprender otras costumbres y formas de interacción social, pero también necesitan adaptar sus ideas, sentimientos y comportamientos a las normas de la sociedad de acogida. Este proceso de adaptación «se caracteriza por el estrés, el choque cultural, las dificultades económicas que la mayoría de los inmigrantes experimentan, la discrepancia entre sus aspiraciones y los logros alcanzados, la sensación de desarraigo y la discriminación» (Orozco Vargas, 2013: 19). La adaptación sociocultural y psicológica que experimentan las personas migrantes y solicitantes de protección internacional supone un proceso conocido como *aculturación*, proceso que comporta la activación de varias estrategias y la confrontación de múltiples desafíos (Berry, 2001). Algunas de estas estrategias son las que suelen verse obligadas a aceptar muchas personas migradas por motivos económicos, políticos o humanitarios: mínimo interés por mantener la cultura de origen —frecuentemente debido a la pérdida obligatoria—, así como ausencia de interacciones con los miembros de la nueva cultura —frecuentemente debido a la exclusión o discriminación— (Kosic, 2002). Esta definición responde al concepto de *marginación* en términos psicológicos aplicados a los estudios migratorios.

El estrés aculturativo que describe los problemas que experimentan las personas migrantes, desplazadas y refugiadas al aceptar la marginación como —en muchas ocasiones— única estrategia posible para vivir en la sociedad receptora está intrínsecamente relacionado con su salud física y emocional (Berry y Uichol, 1988). El estrés aculturativo asociado a la marginación comporta síntomas como sentimientos de aislamiento o rechazo, conflictos de identidad, ansiedad, enfermedades psicosomáticas y depresión (Williams y Berry, 1991). La percepción de que se están viviendo circunstancias que escapan del control individual y que repercuten negativamente en el bienestar personal y familiar acrecienta el efecto de estos síntomas para medir el nivel de estrés aculturativo (Folkman et al., 1986).

En las siguientes páginas, se propone presentar el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos* como pauta para la intervención ante este problema. De esta manera, se busca ofrecer y promover un conjunto de herramientas que pueden aplicarse en el aula de español LE/L2, entendida como un espacio para aprender la lengua, pero también para escuchar y aceptar, para acoger y sanar. La instrumentalización de la enseñanza del idioma como oportunidad para la recuperación emocional de las personas vulnerables por el estrés aculturativo sirve también para su promoción y su desarrollo integral al luchar y enfrentarse a desafíos estructurales (vivienda o empleo), contextuales (relaciones con el entorno social) y personales (sentido de la vida tras la experiencia de pérdida por el proceso migratorio).

2. EL DUELO MIGRATORIO Y EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2

Cuando las personas migrantes llegan a la comunidad de acogida, empieza la segunda parte del viaje, un viaje agravado por una constante en el camino: la indefensión por verse, en muchas ocasiones, como sujetos carentes de derechos en la sociedad receptora (Achotegui, 2020). Factores como el miedo a la deportación, la discriminación, la falta de dominio de la lengua de acogida, el estatus migratorio y la separación de la familia están relacionados con un alto nivel de estrés (Arbona et al., 2010). Sin embargo, los desafíos y los problemas a los que se enfrentan las personas migrantes, una vez llegan a la comunidad de acogida, se suman a los sufridos, muchas veces, durante el viaje: esto es el duelo por la experiencia migratoria. Estas personas sufren el riesgo de padecer el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple o síndrome de Ulises, en alusión al héroe griego que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos (Achotegui, 2008).

La gradación del duelo migratorio define los niveles como se puede padecer el síndrome del inmigrante con estrés crónico (Achotegui, 2020) y como se gestiona el sentimiento de dolor por la pérdida asociada. Para entender este proceso, se debe repasar qué clases de duelo migratorio existen y qué estresores suelen acompañarle. Así, según Achotegui (2020), el duelo migratorio puede ser parcial, si se siente ante la separación de la comunidad de origen, pero albergando la esperanza de recuperarla al saber que existe la posibilidad de regresar a ella; recurrente, si el contacto con la comunidad de origen se establece solo en periodos vacacionales o por medio de llamadas telefónicas, aunque se mantiene el deseo de regresar para establecerse de nuevo en ella, y múltiple, cuando conviven distintos tipos de duelo simultáneamente (duelo por la familia y los seres queridos, duelo por la lengua, la cultura y la tierra nativas, duelo por la comunidad o el grupo de pertenencia, y duelo por el estatus social).

Como ocurría al describir los síntomas que acompañan el estrés aculturativo, es decir, el estrés que comporta el proceso de adaptación a la sociedad receptora, también el proceso de tránsito del que nace el duelo migratorio (en su manifestación gradual) tiene estresores que lo modulan. Según Achotegui (2020), los estresores más importantes para las personas que sufren este duelo son la separación forzada de sus seres queridos, lo que supone una ruptura del instinto de apego; el sentimiento de desesperanza por el fracaso del proyecto migratorio y la falta de oportunidades en la comunidad de acogida; la lucha por la supervivencia al tener que buscar techo y comida; el terror experimentado en el viaje migratorio ante las dificultades y los peligros que se han podido encontrar; las amenazas de las mafias de las que ha dependido el viaje a la tierra de destino; el miedo a la detención y la expulsión, y la indefensión al verse carentes de derechos que garanticen su protección (y, en ocasiones, al llegar a sentir que no los merecen).

Se considera que el apoyo social es uno de los recursos más importantes que las personas migrantes y solicitantes de protección internacional pueden recibir en este proceso. Debido a la pérdida del contacto cercano y continuo con la red familiar, estas

personas suelen tener dificultades para conseguir este apoyo, muchas veces reducido al grupo étnico al que pertenece su comunidad de origen (Turney y Kao, 2009). Al estudiar la relación positiva entre adaptación psicosocial y bilingüismo, Portes y Hao (2002) encontraron que aprender la lengua de la comunidad receptora es una estrategia de superación. Los programas de acogida que las organizaciones no gubernamentales (ONG) ofrecen a las personas migrantes y solicitantes de protección internacional resumen, en muchas ocasiones, la concreción del apoyo social que reciben. Estos programas están diseñados en una doble vertiente de actuación: social (para evitar la marginación) y psicoemocional (para favorecer la recuperación).

Uno de los programas estrella en la intervención psicosocial de las ONG conducente a mejorar la calidad de vida de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional a través de acciones que promuevan el cambio es el programa de enseñanza del español LE/L2 (Alonso Amo, 1994). Los programas de enseñanza de la lengua de acogida parten de la necesidad de considerar la adaptación psicológica de las personas que conviven en el aula como un proceso de aprendizaje que debe caracterizarse por la percepción subjetiva que cada individuo tiene respecto de su propio bienestar. El principal objetivo de este tipo de adaptación es adquirir un repertorio de competencias y herramientas que las personas en duelo puedan emplear para interpretar y desenvolverse en la cultura receptora (Negy y Woods, 1992) con el objetivo de tratar sus dificultades emocionales (Achotegui, 2020) a fin de alcanzar sus metas personales en el nuevo contexto (Berry, 2001).

El tratamiento de estas dificultades emocionales exige la consideración de los factores afectivos que condicionan el proceso de enseñanza en el aula (Rosales Zamudio, 2023) para facilitar la integración de las personas que en ella se encuentran. El aula a la que asisten como paso para la adaptación psicosocial puede ser la clave para la recuperación del duelo migratorio, esto es, 1) el acompañamiento ante un proceso gradual de rechazo, ira o negación de las experiencias vividas, y 2) la aceptación de las circunstancias resultantes con la gestión del dolor para abrir una ventana a la esperanza. Según Achotegui (2020), los episodios emocionales que caracterizan el proceso de duelo no son excluyentes: pasar de una fase a la siguiente no significa que no se pueda volver hacia atrás para revivir sentimientos que se creían superados y que renacen en los momentos y en los espacios más insospechados, también en el aula. Por este motivo, el docente de español LE/L2 debe disponer de las herramientas necesarias para ofrecer el mejor acompañamiento posible.

Asumir que el aula de español LE/L2 acoge a seres humanos que pasan por procesos de duelo en distintas fases y con diferentes estresores, en virtud de la experiencia migratoria de cada uno de ellos, requiere que el docente preste especial atención al diseño de unas estrategias que velen por garantizar un clima en el que todos se sientan protegidos y seguros (Extramiana del Olmo, 2022). Esto significa que el docente de español LE/L2 debe esforzarse por transformar el aula en una zona libre de prejuicios y tomar el tiempo necesario para 1) crear un clima de confianza, en el que los discentes se sientan apoyados y valorados sin necesidad de responder a unas expectativas preconcebidas; 2) velar por que se normalicen los diferentes grados de

alfabetización y estilos de aprendizaje, así como los errores que se puedan cometer, y 3) asegurarse de que la comunicación no se vea contaminada por los choques o los malentendidos culturales y sí enriquecida por el reconocimiento de las cualidades y las contribuciones, tanto individuales como colectivas, que fortalecen la autonomía personal y el sentido de pertenencia, desde el apego afectivo, al grupo.

3. LOS FACTORES AFECTIVOS Y EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2

La escuela conductista, en la que las variables cognitivas —como la atención, la percepción o la memoria— prevalecían como condicionantes del aprendizaje, ha determinado tradicionalmente el modo como se ha enseñado en las escuelas y en los centros de formación. En la lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas, la dimensión cognitiva ha permitido señalar los objetivos de aprendizaje y programar las líneas de acción para alcanzarlos (Arnold y Focubierta, 2019). No obstante, Krashen (1982) declaró que ha de reservarse un espacio obligado a la dimensión afectiva, es decir, a las variables emocionales (Rosales Zamudio, 2023), que, según el *Diccionario de Términos Clave ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2025), abarcan «todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos y las vivencias del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad».

Los factores afectivos son una de las variables que posibilitan el aprendizaje de la segunda lengua (MacIntyre y Gardner, 1991), dado que aportan la motivación con la que se quiere aprender (Arnold y Foncubierta, 2019): el estado emocional de las personas que acuden al aula de lengua es el filtro que regula el mecanismo para su adquisición. Este filtro afectivo, a su vez, se ve regulado por el nivel de ansiedad, así como la autoestima y la autoconfianza del discente, que pueden decidir la actitud y el grado de participación en el proceso hasta llegar, incluso, a bloquear el aprendizaje y la comunicación (Krashen, 1982). La afectividad no solo está conectada con las emociones, los sentimientos y las actitudes, sino también con las creencias que influyen en nuestra conducta (Arnold, 2000).

La atención a los factores afectivos puede rentabilizar la práctica docente en el aula de español LE/L2 para personas migrantes y solicitantes de protección internacional, sobre todo, si se comprende cómo influyen en su aprendizaje (Rosales Zamudio, 2023). Los factores afectivos principales (motivación, ansiedad y autoestima) determinan el procesamiento de la información (Berrocal y Díaz, 1999) y condicionan el modo como el individuo accede a ella (Oxford, 2000): son constructos, estados internos y representaciones mentales que condicionan el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y favorecen el proceso de adaptación social.

La ansiedad es la variable con mayor influencia negativa en la adquisición de la segunda lengua: es un sentimiento de tensión y aprensión (MacIntyre y Gardner, 1991) que se relaciona con el miedo, el desasosiego, la frustración y la inseguridad (Arnold, 2000) y se manifiesta en la vergüenza que siente el discente al exponerse al aprendizaje (Rosales Zamudio, 2023). El empleo de un enfoque metodológico

inapropiado en el aula puede generar ansiedad (Allwright y Bailey, 1991) si no se genera un ambiente seguro y propicio para facilitar la comunicación (garantizando la comprensión de las instrucciones, la expresión de las opiniones y el intercambio de ideas entre los discentes). A fin de asegurar este espacio para la comunicación, se debe tener en cuenta otro aspecto que genera ansiedad: el choque cultural al llegar a la nueva comunidad (Oxford, 2000). Los síntomas que se asocian a este tipo de ansiedad son los que suma la carga de duelo (y sus estresores, cuando es migratorio) con la que se llega al aula: la regresión emocional, la dolencia física, el pánico, la rabia, el abatimiento, la sensación de inseguridad, la tristeza, el sentimiento de alienación o engaño y la percepción reducida de la personalidad (Rosales Zamudio, 2023). Este tipo de ansiedad, descrita en estos síntomas, está inherentemente asociada a otro factor afectivo clave: la autoestima.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) definen la autoestima como el conjunto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos que evidencian la representación mental del individuo, y el modo como conceptualiza su personalidad y su lugar en el mundo. Falagán, citando a Heatherton y Wyland (2003), define la autoestima como «un juicio personal de valía que se refleja en la actitud que las personas tienen consigo mismas» (2016: 13). La aceptabilidad social y la relación con el mundo influyen en el modo como este juicio toma forma. Las experiencias vividas se suman a las acumuladas desde la infancia, que moldean el modo como se procesan las primeras para protegerse del medio (Arnold y Brown, 2000) e interactuar en él.

El (único a veces) espacio en que se concreta la interacción de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional con el medio es el aula de español LE/L2 a la que acceden desde los programas de acogida de las ONG. Por ello, es fundamental preservar el aula como espacio donde se cuida y se gana la autoestima: «la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes, se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula» (William y Burden, 1997: 105). La aprobación y la confianza recibidas de las personas que conforman el entorno y conviven en el aula también determina la autoestima: «el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula» (Stevick, 1980: 4).

Se requiere, por tanto, priorizar el vínculo afectivo que el docente de español LE/L2 teja con sus estudiantes, procurando reflexionar sobre la historia detrás de los seres humanos y asumiendo que enseñar la lengua a las personas migrantes y solicitantes de protección internacional significa enseñar a personas que están procesando una pérdida y sufriendo un duelo. Para ello, es recomendable que el docente de español LE/L2 escoja un enfoque metodológico que prepondere el cuidado emocional, a través de la actitud personal y la atención individualizada, para construir un espacio seguro y humanizador, en el que se garantice el respeto, se propicie un clima de confianza y se facilite la participación de todos (Extramiana del Olmo, 2022).

4. EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2 COMO ESPACIO SEGURO Y HUMANIZADOR

El Consejo de Europa, fundado en 1949, es una organización internacional de ámbito regional que busca promover, mediante la cooperación de los países miembros, la configuración de un espacio político y jurídico común en el continente, sustentado sobre los valores democráticos y constitucionales para defender los derechos humanos, promover la cohesión social, así como el respeto por la diversidad, y velar por la protección, entre otros, de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos, también los de las personas refugiadas y solicitantes de asilo (Consejo de Europa, 2025a).

Ante la crisis humanitaria de refugiados sirios y la llegada a Europa de miles de personas procedentes, fundamentalmente, de Oriente Próximo en 2015, el Consejo de Europa desarrolló, como uno de los ejes de su Programa de Política Lingüística, una guía de referencia, el programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos, para orientar a los Estados miembros en su esfuerzo por responder a los desafíos derivados de los flujos migratorios. Esta guía de referencia forma parte del proyecto Integración lingüística de los migrantes adultos (LASSLIAM en sus siglas en inglés, Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants) y está constituida por 57 herramientas, entre otros recursos, que pretenden servir de ayuda a los trabajadores de las ONG y los docentes de segundas lenguas que ejercen su labor en los espacios a los que llegan y en los que conviven personas migrantes y solicitantes de protección internacional. Las 57 herramientas que conforman el programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos son las siguientes:

Tabla 1
<i>Relación de herramientas en el aula de la lengua de destino para refugiados adultos</i>
1. El contexto geopolítico de la migración
2. Derechos y condición jurídica de los refugiados. Algunos hechos y términos básicos
3. Cuestiones éticas e interculturales que tener en cuenta al trabajar con refugiados
4. Respuesta adecuada a las diferencias culturales y gestión de la comunicación intercultural
5. Árabe: algunos datos
6. Kurdo: algunos datos
7. Persa: algunos datos
8. Somalí: algunos datos
9. Reflexiones sobre el aprendizaje de idiomas y la prestación de apoyo lingüístico
10. ¿Qué implica la prestación de apoyo lingüístico a los refugiados?
11. Los refugiados como usuarios y estudiantes de idiomas
12. Involucrar a los refugiados adultos en el aprendizaje de idiomas
13. Adquisición de competencias muy elementales en un nuevo idioma
14. Diversidad de los grupos de trabajo
15. Apoyo a los refugiados con un bajo nivel de alfabetización
16. Retrato plurilingüe: una labor de reflexión para los voluntarios
17. Dificultades experimentadas al aprender a leer y escribir en un nuevo idioma
18. Preparación del entorno para la prestación de apoyo lingüístico
19. Cómo romper el hielo y generar confianza dentro de un grupo
20. Organización de actividades de escritura a nivel elemental
21. Selección y utilización de textos para actividades de comprensión oral y escrita a nivel elemental
22. Selección de imágenes y objetos cotidianos para las actividades lingüísticas: algunas directrices

23. Reflexión sobre la labor de apoyo lingüístico prestada
24. Cómo determinar las necesidades más apremiantes de los refugiados
25. Averiguar qué es lo que los refugiados pueden hacer
26. Primeros pasos en el idioma del país de acogida
27. Perfil lingüístico de los refugiados
28. Averiguar más cosas sobre las capacidades y los recursos lingüísticos de que ya disponen los refugiados
29. ¿Qué es más importante aprender? El punto de vista de los refugiados
30. Observar las situaciones en las que los refugiados necesitan utilizar el idioma de destino
31. Selección de situaciones en las que centrarse en las actividades de apoyo lingüístico
32. Selección de funciones comunicativas útiles para los principiantes
33. Lista de expresiones para la comunicación cotidiana
34. Cómo gestionar las primeras reuniones con los refugiados: algunas directrices
35. Ideas para aprender vocabulario básico: el día a día
36. Vocabulario básico para expresar opiniones y emociones
37. Técnicas para aprender vocabulario
38. Retrato plurilingüe: una labor de reflexión para los refugiados
39. Ayudar a los refugiados a reflexionar sobre su aprendizaje
40. Empezando a socializar
41. Utilización de teléfonos móviles
42. Utilización de aplicaciones como Google Maps
43. Información sobre los servicios sociales
44. Utilización de los servicios de salud
45. De compras: comprando ropa
46. Ir de compras y recargar un teléfono
47. La alimentación - Invitar a comer a alguien
48. Cómo orientarse: la biblioteca local
49. Búsqueda de oportunidades de formación
50. Búsqueda de empleo
51. Búsqueda de alojamiento
52. Utilización de los servicios postales y bancarios
53. Escuelas y centros educativos
54. Socialización con la comunidad local
55. Representación de las rutas de viaje de los refugiados y cartografía del área local
56. Planificación de actividades de apoyo lingüístico en la comunidad
57. Práctica del idioma en el mundo real en la lengua de destino, y lo que necesitan saber hacer

Fuente: Página web del Consejo de Europa (2025b). *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*. <https://www.coe.int/es/web/language-support-for-adult-refugees>

El empleo de esta batería de herramientas en el aula de español LE/L2 responde a diversas consideraciones de naturaleza ética a fin de 1) cuidar las variables afectivas que condicionan el proceso de aprendizaje, y 2) afrontar los desafíos que plantea la comunicación entre personas con dispares grados de alfabetización, distintos bagajes socioculturales y ante diversas situaciones de duelo (Extramiana del Olmo, 2022). El docente de español LE/L2 puede usar estas herramientas para preparar el apoyo lingüístico y determinar los objetivos comunicativos en que podrán centrarse los integrantes del aula: las situaciones que deberán poder afrontar, así como las

funciones y los propósitos comunicativos que deberán dominar para desenvolverse en la comunidad de acogida. Para gestionar la convivencia de diferentes sensibilidades culturales y construir un espacio seguro y humanizador en el contexto del duelo migratorio, el docente de español LE/L2 puede tener en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa (2025b) a través del programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos, recomendaciones que se presentan a continuación.

4.1. Espacio para la comunicación y el desarrollo de relaciones positivas

El programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos ofrece información relevante para conocer la situación geopolítica de los países o las regiones que sufren crisis humanitarias y contextualizar los patrones migratorios actuales, así como las rutas por las que discurren. El docente de español LE/L2 debe enriquecer y profundizar su análisis de los hechos al arrimo de la información facilitada por los centros de acogida de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional. También es aconsejable que el docente busque referencias contrastadas (como medios de comunicación fidedignos y literatura científica), evitando 1) las generalizaciones, al suponer que lo que se lee en esas fuentes es aplicable automáticamente a todos los miembros del grupo al que se presta apoyo (Consejo de Europa, 2025b), y 2) las preguntas en el aula que puedan incomodar a sus integrantes: preguntas sobre la situación o la vida en su país de origen o sobre las experiencias vividas en el viaje migratorio.

En consecuencia, el docente de español como lengua de acogida debe tener en cuenta que las preguntas que se formulan con ánimo de acercarse a las personas en duelo migratorio también pueden serles dolorosas: puede ser que estas personas hayan perdido a su familia o hayan tenido que renunciar al estatus social que tenían en su comunidad de origen. Por otra parte, durante el viaje, las personas migrantes y solicitantes de protección internacional pueden haberse visto obligadas a presenciar o realizar cosas de las que se avergüenzan o que rememoran con angustia porque les han traumatizado: abuso, tortura, violencia, detención o trabajo forzoso, esclavitud, etc. El docente de español LE/L2 tendrá que decidir qué resulta adecuado preguntar a las personas en el aula para no invadir su intimidad ni ponerlas en riesgo (Consejo de Europa, 2025b). Preguntar, por ejemplo, si se prevé permanecer en el país en que se encuentran o si están buscando trabajo podría poner a las personas en el aula en una situación comprometida; por ello, ante la duda, se recomienda no preguntar y partir de casos hipotéticos o simulados. El aula debe ser un espacio en que sus integrantes, si sienten la confianza para hacerlo, puedan expresarse y compartir información personal en la medida en que lo consideren apropiado para mantenerse seguros (Extramiana del Olmo, 2022).

El docente de español LE/L2 no solo debe mostrar cautela a la hora de formular preguntas sobre el entorno familiar o el viaje migratorio. El bagaje lingüístico, la experiencia educativa/escolar o la cualificación profesional de las personas en el aula, cada cual con su mochila académica y laboral, también pueden esconder un

mosaico de realidades difícilmente conciliables y algunas de estas personas pueden sentirse incómodas si se les pregunta por su educación. El docente de español LE/L2 no puede dar por sentado que las personas en el aula, por el hecho de vivir una experiencia migratoria, tienen el mismo perfil escolar. Algunas personas han podido no ir a la escuela en su comunidad de origen o haber ido, pero no lo suficiente como para saber escribir su primera lengua o la lengua de contacto con otros miembros de esa comunidad; otras personas, en la misma aula, pueden tener un alto grado de alfabetización, pero no conocer el sistema de escritura de la lengua de acogida.

Las actividades lingüísticas (como la participación en un debate, por ejemplo) o paralingüísticas (como la elaboración de un dibujo o mapa mental, por ejemplo) pueden proponer que los discentes hablen de sí mismos, pero solo si quieren hacerlo y lo consideran oportuno. Para favorecer la comunicación en estos casos, el docente puede plantear situaciones ajenas a la realidad o la historia de las personas en el aula y buscar otros espacios a través de los cuales presentar realidades ajenas y distintas a la propia, siempre con la intención de soñar y posibilitar la comunicación (Extramiana del Olmo, 2022): lo importante no es emplear la lengua para hablar de uno mismo, sino emplear la lengua para hablar y, con ello, compartir una experiencia de aula.

El docente de español LE/L2 debe propiciar situaciones de comunicación que permitan a las personas en el aula expresarse y compartir, pero también no hacerlo. Esto significa que algunas personas pueden sentirse animadas a hablar de sus condiciones de vida (reales o imaginadas) y otras, en cambio, no, bien porque no quieren (por su personalidad), bien porque no pueden (por un bloqueo emocional), bien porque lo consideran inadecuado (por una convención cultural). En la comunidad de acogida puede ser habitual preguntar, como toma de contacto o inicio de una primera conversación, sobre temas cuyo tratamiento se reserva a la esfera privada en otros contextos; en algunas culturas, por ejemplo, el hecho de ser huérfano, mujer soltera a partir de cierta edad o viuda sin familia se considera algo inusual y de lo que avergonzarse (Consejo de Europa, 2025b).

También las relaciones intrafamiliares y los roles de género, dentro y fuera de la familia, pueden concebirse de forma diferente según el contexto y el bagaje culturales. De acuerdo con el programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos (Consejo de Europa, 2025b), en algunas culturas, el cabeza de familia ejerce la máxima autoridad y suele tomar todas las decisiones que afectan al resto de sus miembros; en ocasiones, es el hermano mayor quien habla siempre en primer lugar, pues el estatus social de los hermanos es determinado por su edad y sexo. Este uso social, traducido a la realidad del aula de español LE/L2, puede explicar que algunas personas no respondan a las preguntas del docente hasta que el discente de mayor edad o rango haya hablado o cedido la palabra y, para no hacerlo, eviten el contacto visual o mantengan un perfil bajo. Es aconsejable, por tanto, que el docente de español LE/L2 no haga preguntas personales, es decir, preguntas que pueden colisionar con el modo como cada persona se presenta ante el mundo según su bagaje cultural. Si estas preguntas surgen, el docente de español LE/L2 debe estar preparado para entender que la reacción de algunas personas en el aula puede estar condicionada y ser normal para ellas. Algunas

de estas personas pueden estar comportándose como lo harían en su comunidad de origen o como comprueban que otras personas reaccionan dentro del grupo.

A fin de evitar los malentendidos interculturales y los riesgos de conflicto, también se recomienda al docente de español LE/L2 hacer la comunicación lo más explícita posible, explicando y proporcionando detalles sobre cuestiones que pueden parecer obvias en un entorno monocultural y comprobando repetidamente que las personas en el aula han entendido lo que se quiere decir (Consejo de Europa, 2025b). Esta estrategia le permitirá al docente de español LE/L2 aprender sobre los códigos culturales que manejan otras personas al interactuar consigo y, gracias a ello, sobre sus propios códigos culturales, lo que puede favorecer el desarrollo de relaciones positivas en el aula al aceptar la diversidad cultural como una ventaja.

Una forma de superar las barreras interculturales que pueden dificultar la comunicación en el aula es consensuar la cultura propia del grupo, 1) tipificando los buenos modales y las normas de conducta, 2) respetando el derecho de cada miembro a manifestar sus opiniones y formular sus expectativas, y 3) alentando el sentido de pertenencia desde la tolerancia y la solidaridad (Extramiana del Olmo, 2022). Todas las dinámicas de aula que promuevan actividades lúdicas y favorezcan la diversión, afianzarán la cohesión del grupo (al compartir experiencias de aula con las que pueden distraerse y disfrutar juntos) y el desarrollo de relaciones positivas (al contribuir a formar un espacio del que se es, también, protagonista y responsable).

4.2. Espacio para la detección y la atención de las necesidades

Simultáneamente a la creación del marco regulador de la interacción en el aula, ahora ya grupo, y antes de decidir la intervención didáctica en el aula de español LE/L2, es necesario prestar atención a la salud emocional que equilibra el desempeño de sus miembros para aprender. Como se ha analizado, algunas de las personas que integran el grupo pueden estar sufriendo el duelo migratorio y padecer el estrés aculturativo asociado a las nuevas circunstancias de vida. El programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos propone un protocolo para paliar, en la medida de lo posible, el impacto psicoemocional de la experiencia migratoria partiendo de la detección y la atención de las necesidades básicas de las personas en el grupo.

En el primer contacto con las personas migrantes y solicitantes de protección internacional, se recomienda que el docente de español LE/L2, tras salir a su encuentro (desde la puerta del aula), les dé una cálida bienvenida y les transmita, con palabras suaves y gestos amables, un mensaje de tranquilidad. Es deseable que el docente de español LE/L2 averigüe si se puede establecer una *lingua franca*, una lengua vehicular que sea elegida como código lingüístico en la nueva comunidad de habla: el grupo que convive en el aula. El docente de español LE/L2 debe informar, de forma breve, clara y sencilla, de quién es y qué hace en el aula a los discentes; es recomendable que hable despacio y emplee imágenes y objetos para acompañar sus palabras y gestos. Además, debe prever la posibilidad de que la comunicación con el grupo, o algunos de sus miembros, no sea inmediata ni resulte completamente exitosa. Se debe estar

preparado para entender que no todas las personas en el aula quieran o puedan hablar o escuchar (Extramiana del Olmo, 2022), pero se debe estar preparado para ofrecer las oportunidades para hablar y escuchar, es decir, ofrecer actividades útiles y entretenidas y dirigirse a las personas en el aula de forma amable y sugerente para que sientan que el docente tiene interés por lo que les pasa de una forma genuina y le quieran también escuchar (Consejo de Europa, 2025b).

Para que este interés fructifique y prospere la intervención del docente de español LE/L2, es importante hacer un análisis de las necesidades y determinar de qué forma se puede gestionar la ayuda para atenderlas, ayuda que siempre debe ser solicitada a personas expertas (Consejo de Europa, 2025b). Entre estas necesidades de las personas en el aula destacan la atención sanitaria, el bienestar personal (protección, comida caliente, acceso a un baño, ropa nueva, descanso) y la información sobre su ubicación exacta y su condición jurídica, que debe ser proporcionada por personas competentes y expertas en la materia. Especial atención merecen las personas más vulnerables como las embarazadas, las mujeres víctimas de trata, los niños, las personas de edad avanzada, las personas con discapacidad física o psicológica, y las víctimas de violencia o tortura (Consejo de Europa, 2025b). Para indagar qué necesidades son prevalentes en cada caso particular, el docente de español LE/L2 no debe automatizar las preguntas que se hacen como fórmula de cortesía para iniciar una conversación: cuando se nos pregunta qué tal estamos, tendemos a responder, también de forma automatizada, que estamos bien. En su lugar, el docente de español LE/L2 puede concretar o especificar la pregunta dirigida a las personas en el grupo e interesarse por si cada una de ellas ha comido o dormido bien, por ejemplo, a modo de pista para el diagnóstico (Extramiana del Olmo, 2022).

Simultáneamente a la detección y el tratamiento de las necesidades de atención primaria, se debe activar el protocolo para el cuidado afectivo. El programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos establece la necesidad de implementar las pautas para hacer del aula de español LE/L2 un lugar para la convivencia, creando un ambiente multicultural y plurilingüe. El docente debe permitir que los miembros del grupo empleen su primera lengua para aprender y ofrezcan apoyo lingüístico a sus compañeros. Siempre que favorezca la comunicación y la creación de vínculos en el aula, se puede emplear otra lengua de contacto (distinta a la de la comunidad de acogida), pero el docente debe cerciorarse de que todos los integrantes del grupo la entienden y la aceptan.

Es importante, también, que el docente se esfuerce por recoger y mostrar información sobre aquellos temas que resultan útiles e interesantes a los miembros del grupo, desde las costumbres culinarias de su comunidad de origen hasta los equipos de fútbol de los que son seguidores (Extramiana del Olmo, 2022). En tanto que el docente ofrezca actividades sobre temas que sean fuente de interés o diversión o sobre realidades con las que se puedan sentir involucrados o identificados, el docente favorecerá la participación en el apoyo lingüístico desde un clima de confianza. Para fortalecer este clima de confianza en el aula, el docente de español LE/L2 debe hacer que sus miembros se sientan cómodos y seguros: es importante implementar

dinámicas que permitan romper el hielo de forma gradual y calmada, y cohesionen al grupo en la medida en que sus miembros van creando vínculos desde la cooperación y las experiencias compartidas (Consejo de Europa, 2025b). Para ello, se propone un conjunto de pautas que pueden ayudar a transformar el aula en un espacio para el respeto y el acercamiento desde la aceptación y el diálogo. El docente de español LE/L2 debe establecer el contacto con instrucciones y conversaciones sencillas, lo más simplificadas posible, y avanzar solo si se comprueba que la comunicación no se rompe, esto es, que las personas en el grupo entienden y son capaces de reaccionar en esa situación (Consejo de Europa, 2025b). A veces, se tendrá que recurrir a gestos para reforzar las palabras o repetirlas. Si el docente formula preguntas, estas han de hacerse de una en una y dar tiempo a las personas en el grupo para responder (o no) y para plantear sus propias preguntas.

En su empeño por hacer del aula un lugar donde todos sus integrantes se sientan cómodos y protegidos, el docente de español LE/L2 debe esforzarse por saber cómo dirigirse a cada uno de ellos y aprender a decir bien su nombre, en la lengua materna de cada persona en el grupo (Extramiana del Olmo, 2022). También debe investigar cuáles son las fórmulas de cortesía básicas en la cultura origen de los discentes, así como las señas de aprobación, que pueden ser recurrentemente usadas para potenciar el refuerzo positivo. La clave proxémica también es importante: el docente de español LE/L2 debe guardar la distancia física adecuada y permitir que los miembros del grupo se sienten donde y con quien quieran, como pautas para organizar el espacio para la comunicación.

El docente de español LE/L2 debe mantener la distancia física que exige el código cultural de cada miembro del grupo, pero también debe procurar reservar un espacio para la autogestión emocional. Ser cercano y receptivo también exige protegerse para que cuanto acontece en el aula le afecte personalmente lo menos posible: tratar, en el aula de español LE/L2, a personas que tienen un trauma también puede ser una experiencia traumática (Consejo de Europa, 2025b). Si una persona tiene un acceso de ira en el aula, el docente no debería sentirse interpelado personalmente, sino interpretarlo como una muestra de que esa persona siente la confianza necesaria para rebajar su nivel de autocontrol, lo cual es necesario para tratar el trauma que este esconde (Extramiana del Olmo, 2022). El refuerzo positivo y la atención desde el apego deben, no obstante, pautar la intervención, para lo cual será necesario pedir orientación y ayuda profesional a fin de que el docente pueda velar por su propio bienestar emocional.

4.3. Espacio para la reflexión sobre el apoyo lingüístico y el aprendizaje de la lengua

Gracias al programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, el docente de español LE/L2 también cuenta con unas pautas que dirigen su intervención didáctica en el aula. Antes de diseñar la actuación es conveniente que el docente tenga presentes dos cosas. En primer lugar, el docente debe entender que aprender la lengua de acogida puede no ser el principal objetivo de las personas que integran el aula en

que se aprende, así que debe poder esperar que algunos discentes falten a clase, de forma esporádica o recurrente, y estar preparado para diseñar propuestas fácilmente adaptables a la frecuencia con la que se asiste al aula de español LE/L2. En segundo lugar, el docente también debe diseñar propuestas didácticas flexibles ante el desfase curricular y asumir, como ya se ha indicado, que las personas en el grupo tienen una experiencia académica previa, con un nivel de educación y alfabetización, un estatus social y una familiaridad con los idiomas diversos (Consejo de Europa, 2025b).

En el diseño de la intervención didáctica se debe, por tanto, 1) conocer las prioridades lingüístico-comunicativas de cada persona, 2) determinar y reconocer su bagaje lingüístico y 3) animar a todos los miembros del grupo a que se presten ayuda entre sí usando su primera lengua u otra lengua de contacto. El proceso para determinar sus competencias lingüísticas y su grado de alfabetización no debe parecer un examen, de forma que las personas en el grupo no sientan que han fracasado por no saber lo que se espera que sepan (no hay expectativas preconcebidas) y se reconozcan siempre sus fortalezas. En lugar de una prueba preevaluativa, el docente de español LE/L2 puede servirse de imágenes que aludan a necesidades cotidianas básicas como la alimentación, la ropa, la salud y los medicamentos, la información y el asesoramiento o la educación y la formación (Consejo de Europa, 2025b) para medir el nivel lingüístico de los discentes.

Una vez establecemos el punto de partida para diseñar una correcta actuación, el docente debe contar con que enseñar el español LE/L2 a personas migrantes y solicitantes de protección internacional es enseñarlo a personas que sufren el duelo migratorio: estas personas pueden presentar problemas de atención, concentración y memoria, mostrarse desorientadas o irritables, o sufrir depresión crónica y trastornos psicosomáticos (Consejo de Europa, 2025b). También pueden buscar el aislamiento y, si no sienten ilusión por un propósito o proyecto concreto, rechazar hacer planes de futuro. Esta apatía emocional puede traducirse en una falta de interés por participar en las actividades de aula y por aprender la lengua de la comunidad receptora.

Es importante que las actividades de aula sean pactadas con los discentes para que su participación no se sienta como una obligación: como se ha señalado, no deben sentirse forzados a responder a ninguna pregunta invasiva, máxime cuando, para hacerlo, se ha de explicar quiénes son sus familiares o amigos, dónde están o por qué huyeron de su país. En su lugar, el docente de español LE/L2 puede subrayar la posibilidad de que la información con la que completar una actividad sobre la familia, por ejemplo, sea ficticia o inventada. Ahora bien, si un discente quiere dar información real sobre su vida, entorno y familia, el docente debe 1) escucharle mostrando amabilidad, empatía e interés; 2) transmitirle apoyo y disponibilidad para ayudarle, y 3) encomiar su resiliencia física y psicológica. Por tanto, se debe reaccionar con tacto y sensibilidad ante esta situación y no integrar la conversación sobre el tema en una dinámica de debate grupal: escuchemos a los refugiados y basémonos en lo que nos cuenten para determinar qué es lo que quieren aprender o practicar, y cómo desean hacerlo (Consejo de Europa, 2025b).

La fase de instrucción de las actividades lingüísticas debe ser explicada minuciosamente y conviene que los ejercicios de aula sean útiles, procurando que puedan ser aplicados en contextos no formales y permitan el contacto social para tener tantas ocasiones de práctica del idioma como sea posible: las dinámicas que favorecen la interacción oral con miembros de la comunidad de acogida facilitarán que las personas migrantes y solicitantes de protección internacional puedan manejarse en su nueva vida, lo que les ayudará a recuperar su autoestima, ganar confianza y albergar esperanza en el futuro. Para programar las actividades no es necesario ceñirse a las necesidades lingüísticas de los integrantes del aula: la concreción curricular a un nivel de aprendizaje es secundaria. La gramática puede resultar útil a veces, pero no es el objetivo principal de la actividad. Es más importante enseñar a las personas migrantes o solicitantes de protección internacional expresiones y vocabulario que les resulten útiles (Consejo de Europa, 2025b).

El docente de español LE/L2 también debe acomodar a los estudiantes en un espacio físico que sea lo más agradable y acogedor posible: se debe intentar encontrar un lugar bien iluminado y mantenerlo limpio y ordenado, tarea para la que se puede solicitar la colaboración del grupo. Este espacio debe ser un lugar para la convivencia: se puede establecer con los alumnos algunas normas comunes también para el uso de este espacio (Consejo de Europa, 2025b). Las actividades didácticas pueden necesitar recursos, más allá de las palabras y los gestos, que emplear durante su implementación: el docente puede recopilar mapas, fotos, pósteres del país de acogida y emplear objetos cotidianos (para facilitar la comprensión de la realidad cultural de la sociedad receptora) e imágenes con letras, cifras y palabras (para practicar el vocabulario). Estos objetos deben ser sencillos y usuales en la vida cotidiana. Algunos ejemplos son billetes y horarios de transporte público, mapas, folletos de proveedores de servicios locales, embalajes y etiquetas, anuncios de empleo, periódicos o enseres del hogar. En el caso de los principiantes, conviene usar imágenes y objetos reales que hagan referencia a un único tema para que no haya dudas sobre su significado (Consejo de Europa, 2025b). Todos estos recursos ayudarán a hacer que el aula sea un espacio más acogedor, cálido y bonito.

Los recursos didácticos disponibles en el aula también deben ser canciones o vídeos que promuevan contenidos socioculturales (especialmente si hay niños en el grupo —algunas personas solo podrán asistir a clase si pueden llevar a sus hijos también—, para quienes las actividades también deben consistir en jugar, cantar o moverse). Conviene intentar llegar a la práctica de todas las destrezas lingüístico-comunicativas: el docente de español LE/L2 puede 1) empezar por una conversación sencilla; 2) si hay tiempo y se considera adecuado, seguir con una actividad de lectura, y, por último, 3) pedir a los miembros del grupo que escriban su opinión sobre cómo ha ido la clase o sobre alguno de los temas tratados. Es recomendable que el docente deje la parte de escritura como última actividad del día: la expresión escrita es la competencia en la que algunas personas se sienten más cohibidas (Consejo de Europa, 2025b). Si el docente no está seguro de cuál es el nivel de expresión y comprensión orales de una persona en el grupo, puede utilizar imágenes que ilustren situaciones o emociones fácilmente contextualizables (Extramiana del Olmo, 2022) para hacer preguntas abiertas y fomentar la comunicación.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza del español LE/L2 con fines específicos requiere aceptar unas condiciones muy concretas cuando estos fines implican recibir en el aula a personas migrantes y solicitantes de protección internacional. El duelo resultante del viaje migratorio y el estrés aculturativo, que provoca la lucha por la adaptación en la sociedad receptora, se manifiestan en distintas fases y con diversos estresores, lo que complica el estado emocional de las personas que los sufren. Se considera importante que el docente de español LE/L2 sepa de qué forma se puede resentir la salud psicoemocional de las personas que procesan la pérdida durante y después del viaje. El conocimiento de los síntomas y los estresores del duelo migratorio puede ayudar a programar propuestas de aula que permitan tratarlos y paliarlos a través del aprendizaje de la lengua de acogida.

Las variables afectivas (la motivación, la ansiedad y la autoestima, fundamentalmente) son clave para favorecer la actitud del estudiante de español LE/L2 en el aula y facilitar el aprendizaje de la lengua. Estas variables deciden el filtro afectivo que cada discente activa para acceder al objeto de aprendizaje y construir el modo como llegar a él. La relación entre afectividad y aprendizaje es inherente a todo ser humano, como ser emocional que es y, por tanto, como ser conectado con su realidad y la de su entorno inmediato. Las variables emocionales cobran especial relevancia en aquellos discentes, que, como resultado del duelo migratorio y/o el estrés aculturativo, tienen un filtro afectivo más alto. La programación de propuestas didácticas que contemplen la atención emocional puede minimizar el estrés provocado por el duelo migratorio y el desafío aculturativo, variables añadidas al choque adaptativo que toda convivencia en un aula entraña.

El aula de español LE/L2 como lengua de acogida puede convertirse en el espacio donde tratar, de forma más efectiva, las necesidades y las prioridades de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional. El programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, elaborado por el Consejo de Europa dentro del marco de la *Integración lingüística de migrantes adultos*, ofrece un conjunto de herramientas que permiten a los docentes de segundas lenguas tratar, de manera pautada y monitorizada, las circunstancias y las consecuencias de la experiencia migratoria. La enseñanza de la lengua, en este contexto, se convierte no en un fin en sí mismo, sino en un medio para permitir al docente diseñar una estrategia de intervención que pase por ofrecer actividades para la comunicación y, a través de ella, para la colaboración y la solidaridad. Se entiende que es importante considerar el aula de español (transformado en lengua de acogida) como espacio también para el desarrollo de relaciones positivas y la atención de necesidades socioafectivas.

Este resumen del programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos* intenta recoger una muestra de las fórmulas teóricas que el docente de español LE/L2 podría considerar para gestionar el duelo en el aula y transformarla en un espacio seguro. Se prevé explorar, como futura línea de investigación, la aplicación del programa en ejemplos reales de aula para medir y analizar el alcance de la herramienta, diseñada

para convertir el entorno de instrucción en un espacio de acogida al tiempo que recogimiento, en un espacio de escucha para la recuperación, en un espacio en el que los factores afectivos son los protagonistas a la hora de posibilitar la enseñanza de la lengua y el aprendizaje, a través de la gestión emocional, para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, Joseba (2020): *Los siete duelos de la migración y la interculturalidad*, NED, Barcelona.
- Achotegui, Joseba (2008): «Migración y crisis: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)», *Avances en salud mental relacional*, núm. 7 (1). Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582132>> [Fecha de consulta: 21-02-2025].
- Allwright, Dick y Bailey, Kathleen (1991): *Focus on the language classroom: an introduction to the classroom research for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en: <<https://archive.org/details/focusonlanguagec0000allw>> [Fecha de consulta: 01-03-2025].
- Alonso Amo, Esteban (1994): «Desarrollo organizacional: un modelo de intervención en las organizaciones», en José Ramos López y José María Peiró Silla (eds.), *Intervención psicosocial en las organizaciones*, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), Madrid, pp. 67-114. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2082614>> [Fecha de consulta: 14-02-2025].
- Arbona, Consuelo; Olvera, Norma; Rodríguez, Néstor; Hagan Jacqueline; Linares, Adriana y Wiesner, Margit. (2010): «Acculturative stress among documented and undocumented latino immigrants in the United States», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, núm. 32 (3), pp. 362-384. Disponible en: <<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4254683/>> [Fecha de consulta: 10-02-2025].
- Arnold, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- Arnold, Jane y Brown, H. Douglas (2000): «El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, pp. 256-283. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/pdf.03_arnold> [Fecha de consulta: 28-02-2025].
- Arnold, Jane y Foncubierta, José Manuel (2019): *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*, Edinumen, Madrid.
- Berry, John (2001): «A psychology of immigration», *Journal of Social Issues*, núm. 57, pp. 615-631.
- Berry, John y Uichol, Kim (1988): «Acculturation and mental health», en Pierre Dasen *et al.*, (eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Towards Applications*, Sage Publications, Londres, pp. 207-236.
- Centro Virtual Cervantes (2025): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccio_Ele/Default.Htm> [Fecha de consulta: 15-04-2025].

- Consejo de Europa (2025a): *Portal institucional*. Disponible en: <<https://www.coe.int/es/web/portal>> [Fecha de consulta: 11-04-2025].
- Consejo de Europa (2025b): *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>> [Fecha de consulta: 15-03-2025].
- Extramiana del Olmo, Elena (2022): *Cómo hacer del aula ELE un lugar para la recuperación emocional* (Disertación, I Jornada de Formación para Profesores de Español en el contexto específico de personas migrantes y refugiadas, Universidad a Distancia de Madrid).
- Falagán Carabajo, Patricia (2016): *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo). Disponible en: <<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38552>> [Fecha de consulta: 15-03-2025].
- Folkman, Susan, Lazarus, Richard S., Dunkel-Schetter, Christine, DeLongis, Anita y Gruen, Rand J. (1986): «Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes», *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 50, pp. 992-1003.
- Fundación FOESSA, Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (2019): VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Disponible en: <<https://www.foessa.es/viii-informe/>> [Fecha de consulta: 17-04-2025].
- González, Valentín (2005): «El duelo migratorio», *Trabajo Social*, núm. 7, pp. 77-97.
- Heatherton, Todd y Wyland, Carrie (2003): «Assessing self-esteem», en Shane J. López y Charles R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, American Psychological Association, pp. 219-233. Disponible en: <<https://doi.org/10.1037/10612-014>> [Fecha de consulta: 03/04/2025].
- Horwitz, Elaine, Horwitz, Michael y Cope, Joann (1986): «Foreign language classroom anxiety», *The Modern Language Journal*, núm. 70 (2), pp. 125-132. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/327317>> [Fecha de consulta: 15/03/2025].
- Kosic, Ankica (2002): «Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants», *The Journal of Social Psychology*, núm. 142 (2), pp. 179-201.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)*, Elsevier Editorial, Ámsterdam.
- MacIntyre, Peter D. y Gardner, Robert C. (1991): «Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages», *Language Learning*, núm. 41 (4), pp. 513-534. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>> [Fecha de consulta: 15/03-2025].
- Naciones Unidas (2025): *Portal institucional*. Disponible en: <un.org/es/global-issues/migration> [Fecha de consulta: 18-04-2025].
- Negy, Charles y Woods, Donald (1992): «The importance of acculturation in understanding research with Hispanic Americans», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, núm. 14, pp. 224-247. Disponible en: <<https://www.deepdyve.com/lp/sage/the-importance-of-acculturation-in-understanding-research-with-ZLX0N8iUd2>> [Fecha de consulta: 14-03-2025].

- Oficina Europea de Apoyo al Asilo (2025): *Portal institucional*. Disponible en: <<https://euaa.europa.eu/>> [Fecha de consulta: 10-03-2025].
- Organización Internacional para las Migraciones (2025): *Portal institucional*. Disponible en: <<https://spain.iom.int/es>> [Fecha de consulta: 09-03-2025].
- Orozco Vargas, Arturo Enrique (2013): «Migración y estrés aculturativo. Una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos», *Norteamérica. Revista académica del CISAN-UNAM*, núm. 8 (1), pp. 7-44. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=5118119>> [Fecha de consulta: 14-03-2025].
- Oxford, Rebecca L. (2000): «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, pp. 77-86.
- Pichette, François (2009): «Second language anxiety and distance language learning», *Foreign Language Annals*, núm. 42 (1), pp. 77-93. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x>> [Fecha de consulta: 01-04-2025].
- Platón (2022): *La República*, (Andrea Marcolongo [ed.]), Penguin Clásicos, Madrid
- Portes, Alejandro y Hao, Lingxin (2002): «The price of uniformity: Language, family, and personality adjustment in the immigrant second generation», *Ethnic and Racial Studies*, núm. 25, pp. 889-912.
- Rosales Zamudio, Kendi Lina (2023): «Principales factores afectivos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid», *Revista Académica liLETRAd: Revista de Literatura, Lengua y Traducción*, núm. 7, pp. 34-46. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=9231764>> [Fecha de consulta: 03-04-2025].
- Ruiz Herrero, Juan (2019): «La gestión de la diversidad en el aula de EL/2: la enseñanza a solicitantes de asilo en el programa de protección internacional», *Foro de Profesores de E/LE*, núm. 15, pp. 223-232. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7202796>> [Fecha de consulta: 05-04-2025].
- Stevick, Earl W. (1980): *Teaching languages: a way and ways*, Newbury House Publishers, Nueva York. Disponible en: <<https://archive.org/details/teachinglanguage0000stev>> [Fecha de consulta: 21-02-2025].
- Torres, Lucas y Rollock, David (2004): «Acculturative distress among hispanics: The role of acculturation, coping, and intercultural competence», *Journal of Multicultural Counseling and Development*, núm. 32, pp. 155-167. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00368.x>> [Fecha de consulta: 28-02-2025].
- Turney, Kristin y Kao, Grace (2009): «Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?», *The Journal of Educational Research*, núm. 102, pp. 257-271.
- Williams, Carolyn y Berry, John (1991): «Primary prevention of acculturative stress among refugees», *American Psychologist*, núm. 46, pp. 632-641.
- Williams, Marion y Burden, Robert L. (1997): *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en: <https://assets.cambridge.org/97805214/98807/frontmatter/9780521498807_frontmatter.pdf> [Fecha de consulta: 15-04-2025].