

El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes

María Jiménez-Andrés y Blanca Arias-Badia

La formación en lenguas es uno de los servicios en los que ONG y organismos públicos de todos los países de Europa se vuelcan en el contexto de la acogida de refugiados y solicitantes de asilo. Este artículo examina el aula de enseñanza de idiomas a estos estudiantes a partir de los resultados de dos actividades de investigación: un análisis de cuatro materiales de enseñanza de español para personas migrantes y un grupo focal con docentes que trabajan con el grupo destinatario. La heterogeneidad del alumnado, en especial en cuanto a los niveles de alfabetización, motiva el interés por desarrollar materiales didácticos con un importante componente visual. El énfasis del estudio recae en analizar el papel que desempeñan las imágenes en la comunicación en el aula. Nos proponemos describir en qué se traduce el componente visual en el aula y cómo lo abordan las editoriales y organizaciones que desarrollan materiales.

Palabras clave: Comunicación visual, ELE, migración, ONG, recursos didácticos.

The use of images in the foreign language classroom for refugees: an analysis of materials and teachers' perspectives. The role played by language learning in the context of asylum seeker and refugee integration has attracted considerable attention among third sector organisations and public administrations. This article explores the language classroom with refugees and asylum-seekers from the results of two complementary research activities: the analysis of four open-access teaching resources for migrants available online; and a focus group with teachers working with the target group. The emphasis of the study is on the role played by images in classroom communication. The use of visual materials is proposed for the instruction of highly diverse student groups such as the ones described here. This paper aims to report on how this translates in the classroom and how it is addressed by publishers and other organisations developing teaching materials.

Keywords: Visual communication, language teaching, migration.

1. Introducción¹

La formación en lenguas es uno de los servicios en los que ONG y organismos públicos de todos los países de Europa se vuelcan en el contexto de la acogida de refugiados y solicitantes de asilo. El reto específico que supone enseñar lenguas a este colectivo es su alto grado de heterogeneidad en cuanto a la motivación de los estudiantes, su grado de alfabetización, procedencia y necesidades comunicativas más específicas (Miquel López 1995). Este artículo presenta un estado de la cuestión sobre la enseñanza de lenguas a estos estudiantes, así como resultados de dos actividades de investigación: un análisis de materiales de ELE diseñados específicamente para personas migrantes y un grupo focal con tres docentes que trabajan con refugiados.

El análisis de materiales se centra en cuatro propuestas de libre acceso y disponibles en línea: dos materiales propuestos por el Ayuntamiento de Barcelona para los primeros pasos en la formación en lenguas, *Hablamos* (Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic 2008) y *Oralpha* (Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona 2018), y dos materiales previos diseñados por entidades sin ánimo de lucro, *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Santillana 2002), y *Manual de español para inmigrantes: ¿Cómo se dice...?* (Fundación Montemadrid 2006).

Complementamos el análisis de materiales con el de un grupo focal llevado a cabo con tres profesores que trabajan con este colectivo. Los resultados revelan cómo abordan estos profesores las dificultades de comunicación que surgen en el aula, con énfasis en las estrategias multilingües y en el papel que desempeña la comunicación multimodal (por ejemplo, a partir de imágenes o vídeos explicativos) en la labor docente. Se trata, así pues, de una investigación de tipo cualitativo que pretende proporcionar un testimonio actualizado de las prácticas docentes con este grupo destinatario.

La investigación presentada en este trabajo se enmarca en el proyecto europeo REBUILD². Dicho proyecto tiene por objetivo el desarrollo de tecnologías que faciliten la comunicación entre las personas solicitantes de asilo y refugiados, las instituciones y los proveedores de servicios, con el fin de fomentar su integración social. En el proyecto, que se concentra en los países europeos de entrada de migrantes y refugiados (Grecia, Italia y España), colaboran diversas instituciones europeas, entre ellas, la Universitat Autònoma de Barcelona. Una de las tareas a nuestro cargo en dicho proyecto es la creación de pictogramas que puedan suplir las carencias lingüísticas de los usuarios en el uso de la herramienta. Así, en este trabajo nos ocupamos de profundizar sobre el uso de la imagen en los materiales didácticos empleados con el grupo meta del proyecto, así como de la perspectiva que sobre ello tienen sus docentes de lengua, en tanto que mediadores expertos en la comunicación con el grupo meta.

2. Marco teórico: la enseñanza de lenguas a refugiados

En este apartado presentamos el estado actual de la enseñanza de lenguas a refugiados en España, el grupo destinatario, y los objetivos de la enseñanza de lenguas a este colectivo. Por otro lado, revisamos las características generales de los recursos didácticos que se emplean en este tipo de cursos, centrándonos en el uso de imágenes, la alfabetización visual y las pautas de diseño de materiales.

Los cursos de español como lengua extranjera a migrantes y refugiados nacen como respuesta al incremento de los flujos migratorios en España. Estos cursos, que comienzan a impartirse en la última década de los 90, comenzaron adaptando las clases de ELE a las necesidades de esta comunidad a nivel lingüístico, sociocultural y de comunicación (García 1999). En el año 2004, El Manifiesto de Santander marcó el punto de partida para la “organización, normalización, regulación y evaluación” de la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados (Hernández García y Villalba Martínez 2005).

De entre los objetivos específicos de estos cursos, destacan proporcionar al alumno migrante los recursos comunicativos necesarios para que pueda relacionarse en los distintos ámbitos de manera eficiente, así como favorecer la comprensión de la lengua y cultura españolas para su integración en la sociedad (Isabel Sanz e Instituto Cervantes 2005). Además, se hace hincapié en la necesidad de diseñar cursos específicos según los intereses, formación y experiencia profesional de los estudiantes migrantes y refugiados (Hernández García y Villalba Martínez 2005).

Se puede observar que el foco se pone, así pues, en desarrollar la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, reflejado en actividades que estimulan un “uso genuino del lenguaje para fines comunicativos” (Howatt y Widdowson 2004: 345), es desde los años 90 del siglo XX el recomendado para el aula de ELE para refugiados, entre otros motivos, por su capacidad para adaptarse a las necesidades del alumno (Beghadid 2003: 119).

Hoy, muchas de las propuestas orientadas a regularizar la enseñanza de ELE a personas migrantes no han llegado todavía a las aulas, por lo general, por la falta de recursos de las entidades que organizan cursos para este colectivo y las limitaciones económicas del alumnado. Así, las encargadas de implementar y desarrollar programas de ELE para refugiados han pasado a ser entidades del tercer sector, así como, en menor medida, ciertos centros educativos públicos de adultos y universidades públicas (Aguirre García de la Noceda 2014; Romera 2016). Las clases de lengua son el servicio lingüístico que más ofrecen estas entidades, por encima de

servicios de traducción, interpretación o mediación cultural (Arias-Badia y Jiménez-Andrés 2021). Debido a su carácter gratuito, los cursos suelen ser impartidos por voluntarios no siempre profesionales en la enseñanza de ELE, trabajadores sociales u otros empleados de ONG. En cuanto a los materiales que se emplean, la mayoría son impresiones de materiales en línea y fotocopias en blanco y negro, debido a las dificultades económicas a las que podría enfrentarse el alumnado si tuvieran que adquirir un manual en venta en el mercado (Yáñez García 2020: 34). Si bien la mayoría de las organizaciones que apoyan a migrantes y refugiados ofrecen cursos de español para extranjeros, dicha oferta es insuficiente para satisfacer la demanda de estos cursos, tanto en lo referente a las horas lectivas por curso como de diferentes niveles (Gómez Díez 2020: 70). El estudio de Gómez Díez (2020: 73) también pone de manifiesto la insuficiencia de medios de los que disponen las entidades para el desarrollo de los cursos.

2.1. Grupo destinatario

Una de las características principales de este grupo es su heterogeneidad, debido a la distinta procedencia geográfica, lenguas maternas, segundas o incluso terceras lenguas, formación, variedad cultural y religiosa, sexo, edad y estilos de aprendizaje de las personas refugiadas. Así, entre los refugiados y migrantes podemos encontrar tanto a personas muy formadas como a personas no alfabetizadas, es decir, con distintos niveles de conocimiento de los códigos de lectura y escritura (Miquel López 1995; *The Government and Public Sector Practice* 2017).

Esta heterogeneidad del colectivo se verá reflejada también en las aulas de español. Si bien supondrá un reto en la labor educativa, especialmente para un profesorado no profesional o poco experimentado, el desconocimiento de los códigos de lectoescritura no ha de ser un problema a la hora de aprender una segunda lengua. Como apuntaba Miquel López (1995: 248), el aprendizaje se puede conseguir adaptando las técnicas a las habilidades y características cognitivas del alumnado, de las cuales disponen como hablantes de otras lenguas.

2.2. Manuales de aprendizaje de lenguas para personas migrantes

La utilización de material especializado y destinado al alumnado destinatario cobra particular importancia dadas las características y heterogeneidad a distintos niveles del grupo. Como ya hemos mencionado, algunos alumnos pueden no conocer los códigos de lectoescritura, que muchos materiales de ELE presuponen, o plantear actividades o cuestiones cultu-

rales completamente ajenas para el alumno. Así, existen métodos que combinan la alfabetización con el aprendizaje del idioma, mientras que otros consideran la oralidad como paso previo a la alfabetización.

Independientemente de su perspectiva sobre la alfabetización, estos métodos presentan numerosas ventajas, tales como su distanciamiento del etnocentrismo o “occidentecentrismo”, la introducción de nociones sociolingüísticas y culturales, y su amplia variedad de recursos, como imágenes, documentación, dibujos o fotografías, entre otros (Miquel López 1995: 251-252). Sobre el tipo de actividades que presentan, se recomienda que sean variadas y breves, con objetivos comunicativos concretos y que prioricen el trabajo en grupo por encima del individual (Villalba Martínez y Hernández García 2000).

Existe una gran variedad de manuales destinados a migrantes y refugiados, la mayor parte de los cuales se publicaron entre 1990 y 2010. Además de las editoriales, a menudo son las propias organizaciones que imparten los cursos las que desarrollan sus propios materiales por cuestiones de coste, relevancia de los contenidos y prácticas de los profesores (Ruiz Fajardo 2008).

2.3. Las imágenes en la enseñanza de lenguas y la alfabetización visual

En las últimas décadas, los libros de texto han experimentado un aumento en el empleo de recursos visuales, propiciados por la evolución del diseño gráfico y el aumento de la cultura contemporánea de la dependencia de la comunicación visual. Al incremento y la mejora de la calidad de los elementos visuales, se suma la incorporación de recursos semióticos más modernos, como el color, las fotografías, los planos o los pictogramas (Abio y Dias 2015). Los elementos visuales favorecen la transmisión de significados y la motivación del aprendizaje de la lengua (Hernández García y Villalba Martínez 2003). El componente visual tiene muchas ventajas pedagógicas, tales como la presentación y la potencialmente mayor claridad de los materiales, la jerarquía en los contenidos y la facilidad en la lectura (Ellis y Ellis 1987). Entre los elementos visuales que propician la accesibilidad de los materiales destacan el camino de lectura y el uso del color (Ellis y Ellis 1987). El camino de lectura debe ser fácil de seguir para que el alumno pueda entender sin dificultad las relaciones entre textos, ejercicios e imágenes (ibid: 91). En cuanto al uso del color, los autores recomiendan que este sea coherente y con una clara intención, y advierten que el color tiene la capacidad de llevar la atención del lector a los contenidos a color, independientemente de su condición (ibid: 93). El contraste del color es esencial para garantizar la legibilidad del documento, por lo que se

aconseja seguir las pautas de accesibilidad en el diseño de materiales tanto digitales como en papel. Así, para garantizar una buena legibilidad del documento para personas con problemas de visión, y en situaciones de mucha luz o con pantallas con poco contraste o brillo, se recomienda recurrir a un contraste de luminosidad suficiente entre el fondo y el color del texto, y se desaconseja utilizar únicamente el color para transmitir información (Universidad de Alicante 2019).

El uso de imágenes en los materiales de ELE tiene un claro fin comunicativo. Estos elementos visuales cobran una gran importancia por su papel sustitutivo o complementario de la comunicación escrita, en especial cuando se emplean con alumnado no alfabetizado. La alfabetización visual es una competencia necesaria, pero a menudo desatendida, para la adecuada interpretación de los elementos visuales.

La alfabetización visual se define como la capacidad de interpretar textos visuales (Debes 1968). A pesar de que vivimos en una era de alta orientación visual, la alfabetización visual en la educación formal no está programada y se enseña arbitraria y esporádicamente en el aula (Níkleva y Pejović 2015).

En general, los textos visuales no se consideran sustitutos de los verbales, sino que tienen una función de complementación (Alba Paredes y García Romero 2018). En los materiales de ELE, donde el uso de imágenes está extendido, se suelen usar como complemento del contenido escrito o para embellecer los materiales; rara vez de manera independiente. En el aula, los recursos visuales se utilizan con asiduidad para reforzar los contenidos, fomentar la comprensión y la retención y, a su vez, ayudar a los alumnos a comunicarse con el mundo que les rodea (Ellis y Ellis 1987). Otra ventaja de los recursos visuales es que facilitan la transmisión de contenidos culturales, especialmente a aprendientes de culturas muy distantes (Sánchez Benítez 2009).

En este sentido, es importante destacar que la alfabetización visual no es universal y que las diferencias culturales son una variable predominante a la hora de medir la comprensión de un símbolo (Avgerinou y Pettersson 2011; Encabo Fernández y Jerez Martínez 2013). Por eso, aunque las imágenes contribuyen a la transmisión de contenidos culturales, las explicaciones y aclaraciones de los profesores de ELE son necesarias para la correcta interpretación de las imágenes y el aprendizaje de los contenidos culturales asociados a ellas.

3. Marco metodológico

Tal como anticipábamos en la introducción, este trabajo presenta los resultados de dos actividades de investigación complementarias: un análisis de cuatro materiales didácticos y un grupo focal con tres profesores de lenguas

que han trabajado directamente con personas refugiadas. En este apartado exponemos la metodología empleada en ambas actividades de investigación.

3.1. Materiales de investigación

La selección de los materiales analizados —a saber, *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Santillana Formación 2002), *Manual de alfabetización para inmigrantes* (Fundación Montemadrid 2006), *Hablamos* (Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic 2008) y *Oralpha* (Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona 2018)— responde a los dos criterios siguientes: por un lado, se trata de materiales sobre los que tenemos constancia de que son utilizados con personas refugiadas y, de hecho, fueron concebidos para ser utilizados con estudiantes migrantes; por otro, son materiales de libre acceso, lo cual nos hace suponer que, como mínimo a medio plazo, van a seguir utilizándose en contextos de clases gratuitas para facilitar la inmersión de los migrantes. Se trata, igualmente, de materiales comparables en tanto que todos son de iniciación a la lengua española (nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)).

El grupo focal se llevó a cabo en Barcelona el 4 de enero de 2019 y tuvo una duración de 45 minutos. Fue dinamizado por una facilitadora y se organizó en un espacio elegido por los participantes, para que pudieran sentirse a gusto para tratar con comodidad los temas propuestos. El perfil demográfico y datos básicos de formación y desempeño profesional de los participantes se describen a continuación; se atribuye a cada participante una letra con la que nos referiremos a ellos también en el apartado 5.

Participante A: Hombre de 27 años, graduado en Estudios Ingleses y Franceses y máster en Estudios de Traducción. Doctorando en Traducción y Estudios Interculturales. Se dedica a la investigación y la docencia universitarias.

Participante B: Mujer de 31 años, licenciada en Humanidades y máster en Estudios de Traducción. Su ocupación principal es la docencia en la enseñanza secundaria.

Participante C: Mujer de 30 años, licenciada en Traducción e Interpretación y en Educación, y máster en Estudios de Traducción y en Interpretación de conferencias. Su ocupación principal es la docencia en la enseñanza primaria.

3.2. Análisis de datos

En el análisis de materiales adoptamos un enfoque principalmente cualitativo, si bien en algunos casos aportamos información cuantitativa

sobre el uso de imágenes en materiales empleados con estudiantes refugiados.

En el análisis nos fijamos concretamente en la presencia y objetivo de las imágenes que estos contienen. Así, el análisis se ha guiado por las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿cuántas imágenes hay en los materiales?; 2) ¿qué tipo de imágenes se incluyen en los mismos?; 3) ¿cuál es el formato de estas imágenes?; 4) ¿qué función cumplen las imágenes en los materiales?

Partiendo de un análisis contrastivo entre los cuatro materiales, pretendemos llegar a conclusiones sobre qué elementos se perciben como más susceptibles de representación con imágenes por parte de los creadores de materiales, y qué función parecen desempeñar las imágenes en la enseñanza de ELE a personas refugiadas, entre otras cuestiones. El análisis se ha llevado a cabo a través de un etiquetado manual de los materiales. Para responder algunas de las preguntas de investigación planteadas se ha etiquetado el material completo. En otros casos, sin embargo, hemos tomado una muestra normalizada para contrastar los resultados de los cuatro materiales, tal como especificamos más abajo en la presentación de resultados.

El objetivo del grupo focal era recabar información de primera mano de los profesores que trabajan con personas refugiadas en cuanto al uso de estrategias multilingües y de imágenes en el aula. Nos interesaba especialmente que, ya fuesen voluntarios o trabajadores con contrato laboral, se tratase de personas expertas en lenguas, capaces de reflexionar sobre los temas propuestos (su formación puede consultarse en el apartado 3.1). En concreto, el grupo focal se estructuró en tres grandes bloques: perfil de los participantes, donde les preguntamos por sus estudiantes, por su vinculación con la enseñanza de lenguas y su formación específica; materiales docentes empleados; y uso de imágenes en el aula. Las preguntas concretas para cada uno de estos bloques se pactaron con el equipo que trabaja en el proyecto REBUILD en la Universitat Autònoma de Barcelona y pueden consultarse en el anexo de este trabajo. Durante la sesión con la facilitadora algunas preguntas cobraron más importancia que otras, por lo que nuestra síntesis de resultados en este artículo no sigue estrictamente el guion elaborado previamente, sino que se basa en las observaciones más relevantes del grupo focal. Los datos obtenidos en este grupo focal fueron anonimizados y la actividad cumplió con los procedimientos éticos actuales tal como los describen Orero *et al.* (2018).

4. Resultados del análisis de materiales

En este apartado se presentan los resultados del análisis llevado a cabo de los cuatro materiales citados en el apartado anterior. Ofrecemos información en cuanto a la presencia de contenido visual en los materia-

les, su formato, los elementos que representan y su vinculación con la cultura de inmersión de los estudiantes, así como sobre la función que dichas imágenes ejercen en los materiales didácticos.

4.1. Propósito de las imágenes

Los cuatro materiales declaran su marcado carácter visual en sus guías didácticas. *Hablamos* lo incluye como una de sus características principales, con el objetivo de hacerlo accesible tanto para alumnado alfabetizado como para el no alfabetizado. Por su parte, el manual *Cómo se dice* manifiesta utilizar la imagen como “soporte principal para facilitar la comprensión y activar la memoria auditiva, dando importancia al manejo de significados” (Fundación Montemadrid 2006: 7).



Figura 1. Libro del alumno del manual *Oralphi* (p. 63)

El método *Oralphi* adecúa “los métodos antiguos a la nueva situación” mediante la sustitución de las palabras generadas por imágenes o

dibujos (Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona 2018: 9). Este método describe el desarrollo de la unidad y los ejercicios en el *Libro del profesorado*, permitiendo así que el *Manual del alumno* esté compuesto fundamentalmente por imágenes (*ibid*). La Figura 1 muestra un ejemplo de actividad de este método.

Finalmente, el método *Aprendiendo un idioma* presenta de forma visual el campo semántico de cada unidad al principio de esta. También incluye ejercicios cuyo objetivo es la descodificación de pictogramas asociados al ámbito laboral y personal.

4.2. Presencia de imágenes

El análisis cuantitativo de las imágenes en las cuatro primeras unidades de cada manual confirma el carácter visual de los cuatro materiales analizados, tal como exponen en sus guías didácticas. Dado que las unidades de los distintos manuales difieren en extensión, la cuantificación de las imágenes por unidad no produciría resultados comparativos. Por tanto, se ha calculado la media de imágenes por página y por unidad de los materiales en las cuatro primeras unidades (Tabla 1). Este cálculo revela que tres de los manuales, *Aprendiendo un idioma*, *Oralpha* y *Hablamos*, tienen cuatro imágenes de media por página. El manual *Cómo se dice* contiene aproximadamente la mitad de imágenes por página y, por tanto, podría considerarse el manual menos visual de los cuatro.

Manual	Nº páginas en las primeras 4 unidades	Nº de imágenes	Media de imágenes por página
<i>Aprendiendo un idioma</i>	84	370	4,4
<i>Cómo se dice</i>	105	243	2,3
<i>Hablamos</i>	41	168	4,1
<i>Oralpha</i>	334	1487	4,4

Tabla 1. *Cómputo de páginas e imágenes por manual en las cuatro primeras unidades*

4.3. Tipo y formato de las imágenes

En lo que se refiere al color, dos de los manuales han sido diseñados en blanco y negro (*Aprendiendo un idioma* y *Oralpha*) y dos de ellos en

color (*Hablamos y Cómo se dice*). Los dos manuales en color se caracterizan por la presencia de colores muy vivos, como verdes claros, rojos, naranjas o amarillos. Por tratarse de materiales disponibles en línea que a priori podrían ser empleados desde un dispositivo móvil, se testó la accesibilidad de los colores seleccionados con herramientas digitales (Lea Verou, s.f.). Aunque el manual opta por colores vivos, el análisis demostró que las ratios de color resultantes son demasiado bajas e incumplen las pautas de accesibilidad, que estipula que las ratios sean superiores a 5 (Universidad de Alicante 2019).

En cuanto al tipo y estilo de imagen, en los manuales predominan los dibujos similares al dibujo animado y, en menor medida, se observan fotografías, mapas y, en uno de ellos, pictogramas (*Aprendiendo un idioma*). Las Figuras 2-5 muestran ejemplos de la representación de personas en los cuatro manuales. En cuanto a las dimensiones, se incluyen imágenes de todos los tamaños, desde muy pequeñas, como los pictogramas (1x1 cm), hasta imágenes que ocupan toda una página (12x15 cm). Como vemos en las figuras, los manuales representan una sociedad plural y se alejan del etnocentrismo que suele caracterizar los materiales de ELE generales.



Figura 2. *Personajes Hablamos (p. 5). Original a color*



Figura 3. *Libro del alumno del manual Oralpha (p. 63)*



Figura 4. *Personajes Oralpha* (p. 7)



Figura 5. *Personajes Aprendiendo un idioma* (p. 9)

4.4. Posición de las imágenes

Dos de los manuales analizados (*Aprendiendo un idioma* y *Oralpha*) tienen un camino de lectura muy claro, que permite al receptor discernir entre contenido más o menos importante y ver una progresión clara en las actividades. Estos dos manuales se caracterizan por tener una estructura cuadrículada y un margen de página de al menos 1,5 cm en la mayoría de sus páginas, lo que crea una sensación de armonía en los contenidos.

Los otros dos manuales (*Hablamos* y *Cómo se dice*) tienen un cami-

no de lectura menos claro, ya que la jerarquía entre contenidos está menos marcada. Por ejemplo, una imagen grande en la parte inferior de la página hace que la atención vaya a esa imagen en lugar de al inicio de la página, donde se encuentra el primer ejercicio (Figura 6). Además, estos dos manuales presentan un margen de página más fino, que permite que se incluya más contenido por página, pero que dificulta la discriminación entre actividades o bloques.

5. Completa con: estoy, tengo y me duele.

1. _____ mucho calor. ¿Puedes abrir la ventana?
2. No quiero comer porque _____ la barriga.
3. Voy al médico porque _____ fiebre.
4. _____ mareada. Tengo que sentarme.
5. _____ resfriado porque en Barcelona hace mucho frío.
6. Hoy _____ muy cansada y _____ el cuello.

6. Ahora cada uno de vosotros se levanta y se toca una parte del cuerpo. Los demás tienen que decir dónde le duele. Luego os levantáis uno a uno y decís una parte del cuerpo. Los demás tienen que tocarse esta parte.

7. Aquí tienes algunos de los remedios que usamos cuando estamos enfermos y algunas pruebas médicas. Relaciona cada palabra con el dibujo.

1. La pomada 2. El supositorio 3. La inyección 4. El esparadrapo 5. El yodo 6. El jarabe
7. La tirita 8. El algodón 9. La pastilla 10. El análisis de sangre 11. La radiografía



Figura 6. Página del manual *Hablamos con una imagen al final de la página* (p. 41). Original a color

4.5. Contenido de las imágenes

Para analizar el contenido de las imágenes, se seleccionaron los cuatro referentes más prevalentes: personas, objetos, lugares y pictogramas. La cuantificación de estos referentes pone de manifiesto que la mayoría de las imágenes representan objetos, seguido por personas y, finalmente, lugares (Figura 7). Es así en todos los materiales, a excepción del manual *Aprendiendo un idioma*, que contiene en primer lugar objetos y en segundo, pictogramas.

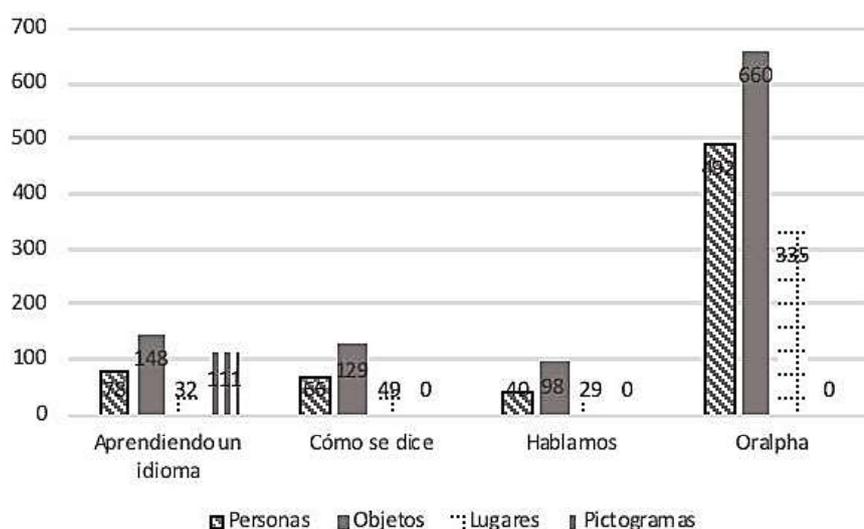


Figura 7. Relación de imágenes y su referente por material en los primeros cuatro temas de cada uno

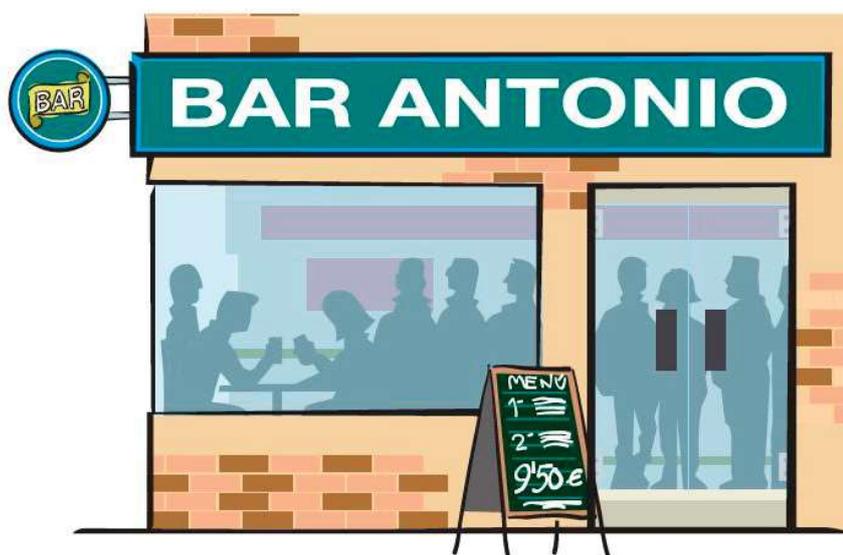


Figura 8. Presentación de aspectos culturales en el manual *Cómo se dice* (p. 22). Original a color

Por otro lado, se observa que los manuales introducen paulatinamente aspectos característicos de la cultura española. Por ejemplo, el manual *Cómo se dice* incluye una actividad al final de cada unidad con información útil sobre la vida en España, acompañada de una imagen ilustrativa. Un ejemplo es la Lección 4, *Vamos de bares*, que expone la importancia de los bares para la cultura española (Figura 8). En este sentido, cabe destacar que los manuales *Oralpha* y *Hablamos* se centran en el contexto de la ciudad de Barcelona, es decir, que son más específicos en su localización, mientras que *Cómo se dice* y *Aprendiendo un idioma* no presentan una región concreta de España y, por tanto, podrían considerarse adecuados para su uso en cualquier parte del territorio.

5. Resultados del grupo focal

En este apartado se presentan los resultados del grupo focal. Ofrecemos información en cuanto al perfil de los participantes, materiales docentes empleados y uso de imágenes en el aula.

5.1. Perfil de los participantes de una clase de lengua a personas refugiadas: docentes y estudiantes

Los tres participantes del grupo focal son personas con formación especializada en lenguas. Como es habitual en el profesorado que trabaja con refugiados, se dedican o se han dedicado a la enseñanza de lenguas a tiempo parcial. Dos son voluntarios en asociaciones sin ánimo de lucro (denominados, de acuerdo con lo especificado en el apartado 3, participantes A y B) y la tercera recibe remuneración por su trabajo en una institución pública (participante C).

En los tres casos, los docentes han impartido clase de lengua para fines generales en cursos introductorios (niveles A1-A2 del MCER). El número de estudiantes por clase varía en cada sesión, a veces en gran medida, debido en parte a las condiciones de vida inestables de los alumnos: en el caso del participante A, el número varía fácilmente entre uno y ocho estudiantes de una semana para otra; en el caso de la participante B, el grupo oscila entre los 12 y los 15 estudiantes; y en el caso de la participante C, las clases suelen contar con entre 10 y 12 asistentes. En todos los cursos que han impartido, las clases están formadas por alumnos de distinta procedencia: en las clases del participante A, los países de procedencia mayoritarios de los estudiantes son Arabia Saudí, Marruecos, Pakistán, Rusia y Ucrania; en las clases de la participante B, los estudiantes son de Georgia y de distintos países del norte de África;

y en las clases de la participante C, los estudiantes son mayoritariamente procedentes de Afganistán y Siria, y en menor medida, de Irak. Todos han impartido clase a adultos; la participante C también a menores no acompañados.

El nivel de formación de los estudiantes adultos varía enormemente de unos a otros: desde personas sin alfabetizar o personas con dificultades de lectura hasta personas con estudios superiores, incluso a nivel de doctorado, hablantes de otras lenguas extranjeras y con más facilidad para adquirir una nueva lengua, por haber trabajado las estrategias de aprendizaje anteriormente (el participante A comenta: “Aunque no tengan ninguna noción de español, facilita mucho las cosas poderles decir ‘Esto es un complemento directo’”). En el caso de los menores, la mayoría contaba con formación a nivel elemental, aunque algunos no conocían los códigos de lectoescritura.

También se observa gran variedad en cuanto al tiempo que los estudiantes llevan en el país de acogida: el participante A explica que tiene alumnos recién llegados la semana anterior y otros que llevan más de dos años en España. En este sentido, los tres participantes recalcan que el nivel de lengua del alumnado no es directamente proporcional al tiempo que llevan en el país de acogida.

5.2. Materiales didácticos y estrategias para la comunicación en el aula

Dada la variada procedencia de los estudiantes, en el aula se recurre en ocasiones al multilingüismo para facilitar la comunicación. Incluso hay alumnos que, si conocen más lenguas que los demás, adoptan el papel de intérpretes durante la clase. El participante A explica que el ruso es la lengua puente para todos los estudiantes de Europa del este, ya que todos ellos hablan o entienden ruso: se ayudan entre sí y a él le transmiten el mensaje en inglés los que conocen esta lengua. En el caso de los estudiantes africanos, se emplea, cuando es posible, la lengua de colonia de los estudiantes (especialmente, el francés). A menudo les pregunta cómo se dicen las palabras que van aprendiendo en sus distintos idiomas. La misma situación se daba en el aula de la participante B. La participante C no tenía la opción de recurrir al multilingüismo con los menores, que solo hablaban farsi o pastún. En los grupos de adultos, el inglés, el francés y el árabe eran las lenguas comunes en el aula, lo cual facilitaba en gran medida la transmisión de la información.

En cuanto a los materiales empleados, el participante A usa *¿Hablamos?*, uno de los manuales analizados en este trabajo. Afirma que este material le ayuda mucho porque, al tratarse de un manual

impulsado por el ayuntamiento de la ciudad donde imparte clases, los ejercicios aluden a referentes reales y cercanos. Por ejemplo, cuando se aprende el vocabulario relacionado con la comida, aparece el mercado de La Boquería de Barcelona. Cree que el hecho de que sea un material de enfoque más local favorece la implicación de los estudiantes. Igualmente, valora muy positivamente el hecho de que el libro adopte una perspectiva muy inclusiva en cuanto a cuestiones de género, lo cual es especialmente relevante con su grupo de estudiantes, ya que la asociación en la que se imparten estas clases de español está especializada en migración, asilo y diversidad LGTBI. Sin embargo, explica que se trata de un material muy básico, y para cubrir las necesidades heterogéneas del grupo-clase a menudo lo ha tenido que complementar con materiales de elaboración propia (como artículos para ejercicios de lectura).

La participante B contaba con materiales de elaboración propia de la Cruz Roja, similares a los analizados en este trabajo, fotocopiados en blanco y negro. Las clases se centraban en los ejercicios de comunicación oral e incidían en temas que pudieran ser de especial utilidad para los estudiantes, como procesos para obtener documentación o visitas al médico. En su caso, no podía añadir materiales propios por normativa de la entidad: al tratarse de un trabajo coordinado de distintos profesores voluntarios, se hacía necesario seguir el orden marcado por las unidades de los materiales estrictamente.

Por su parte, la participante C comenta que sus materiales son también proporcionados por la entidad pública en la que trabaja. Sobre ellos, afirma que tienen un alto contenido visual y en el que, además de tener por objetivo la enseñanza de la gramática, se pone el foco sobre la cultura del país de acogida.

5.3. Uso de imágenes en el aula

Por lo general, los docentes creen que los materiales didácticos de los que disponían cubrían visualmente el léxico básico esperable para un nivel de iniciación. La participante C explica que el componente visual era determinante en el caso de la docencia a menores no acompañados, dada la carencia de una lengua común y los distintos niveles de formación del alumnado. Así, era habitual que ella dibujara objetos en la pizarra para facilitar la adquisición de léxico nuevo; el inconveniente que encontraba es que dibujar es un proceso lento. Igualmente, explica que el mayor desafío era explicar la gramática visualmente —intentaba, por ejemplo, representar los pronombres por medio de dibujos esquemáticos, pero no siempre con éxito; otro reto era la representación gráfica de conceptos abstractos, como pasado y futuro, que intentaba representar por medio de flechas—. Los alumnos recurrían a los dibujos de la piza-

rra para hacer preguntas (“Señalaban a la pizarra y decían: ‘¿Eso es eso o es eso?’”). Ante esta explicación, los participantes A y B afirman que su situación era muy similar.

El participante A añade que en el aula es frecuente el uso de dispositivos móviles para facilitar la comunicación: los alumnos buscan imágenes en motores de búsqueda y se las muestran. Este método es especialmente útil para mostrar referentes muy locales, ya sean de los países de procedencia de los estudiantes o del país de acogida.

En cuanto al tipo de imágenes empleadas en el aula, los tres participantes explican que generalmente han recurrido a imágenes estáticas. El participante A emplea vídeos cuando acuden a clase estudiantes con un nivel de lengua más avanzado. En concreto, habla del recurso ofrecido por la Agencia EFE: noticias para estudiantes de español³. Por medio de los vídeos que acompañan a estas noticias, los estudiantes tienen acceso a los referentes visuales básicos de la noticia.

Sus comentarios en este sentido cobran gran relevancia en el contexto del proyecto de investigación REBUILD. Son expertos que tienen conocimiento sobre dónde pueden surgir las dificultades de comprensión en la comunicación, así como sobre el empleo de elementos visuales para afrontar estas dificultades.

6. Discusión

El análisis de materiales ha confirmado la recurrencia de las imágenes en los manuales estudiados. Como hemos mencionado en el apartado 2, la alfabetización visual del alumnado va a tener un papel fundamental a la hora de interpretar y hacer uso de los manuales, a pesar de que esta competencia no se trabaje formalmente en el aula.

Hemos mostrado, sin embargo, que potenciar el componente visual en materiales para niveles de lengua iniciales no conlleva que la comunicación material-alumno sea exclusivamente visual. En efecto, tres de los cuatro materiales dependen del código escrito para expresar el enunciado de los ejercicios. Solo el manual *Oralpha* se apoya exclusivamente en pictogramas para dar instrucciones sobre el desarrollo de la actividad, con lo que permite que el alumno realice el ejercicio a su ritmo y sin la explicación del formador. Asimismo, en algunos casos las imágenes no parecen tener un objetivo comunicativo específico, sino que se presentan como un complemento paratextual.

El análisis también ha demostrado que los manuales difieren en el color, estilo, tamaño y tipo de imagen que presentan. El color tiene una gran importancia en el diseño de materiales para resaltar información, motivar al receptor y agrupar contenido, entre otros (Leavitt y

Shneiderman 2006). Con todo, dos manuales han sido diseñados en blanco y negro. El manual *Oralpha* expone en su guía didáctica que se ha evitado usar el color para permitir la correcta visualización de las imágenes a las entidades sin ánimo de lucro que no pueden imprimir a color. Deducimos que el otro material diseñado en escala de grises ha optado por este formato por la misma razón, ya que también ha sido elaborado para una ONG. Esta elección corrobora la falta de recursos de las instituciones encargadas de la enseñanza de lenguas a colectivos vulnerables que mencionábamos en la revisión bibliográfica, confirmada durante el grupo focal con profesores.

De los dos materiales diseñados a color, cabe preguntarse si la elección de los colores ha sido aleatoria o motivada. El color no debe emplearse solo para atraer al receptor o hacer los materiales más atractivos, sino que su uso debe ser motivado y tener en cuenta factores como la accesibilidad (Ellis y Ellis 1987). Los materiales analizados son coherentes en el uso del color dentro del manual; sin embargo, la elección de los colores no ha sido la adecuada teniendo en cuenta criterios de accesibilidad. Así, se han empleado colores vivos y con poco contraste entre el texto o la imagen y el fondo, que no invitan a la lectura y los hacen menos accesibles, en especial para el potencial alumnado con discapacidad visual (Leavitt y Shneiderman 2006; Universidad de Alicante 2019).

De igual modo, hemos tenido en cuenta la distribución de las imágenes en las páginas de los manuales. Como se ha mencionado en el apartado 2, que haya una relación clara y un orden en los contenidos facilita la comprensión de estos. La Norma UNE de Lectura fácil (UNE 153101: 2018 EX) propone una serie de pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. Entre ellas, aconseja la utilización de márgenes amplios para facilitar la comprensión de la información. El análisis pone de manifiesto la accesibilidad de dos de los materiales en este sentido: *Aprendiendo un idioma* y *Oralpha* tienen un camino de lectura claro y usan un amplio margen. En los otros dos materiales, la posición y distribución de los contenidos no favorece la lectura y el discernimiento entre contenidos. Consideramos que facilitar la lectura y el discernimiento entre contenidos es primordial a la hora de desarrollar materiales para este colectivo que, a diferencia de, por ejemplo, un alumnado europeo, puede no haber estado expuesto con anterioridad a este tipo de materiales.

En cuanto al tipo de imágenes, la prevalencia de imágenes que representan objetos podría explicarse por la necesidad de adquisición del vocabulario que designa el entorno del hablante, como así lo establece el MCER. En el nivel A1 del mismo, se indica que el aprendiente podrá “presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce”

(Instituto Cervantes 2002: 26). De entre los considerados objetos, se incluyen también fotografías o réplicas de documentos y otros elementos propios de su nueva realidad (como son facturas, solicitudes de diversos trámites y documentos de identidad) y contexto sociocultural (fotos de fiestas locales y lugares de gran importancia como escuelas, centros médicos y estaciones). Observamos aquí el empleo de la mimesis, que permite al alumno relacionar lo estudiado en el aula con su realidad fuera de ella (Ellis y Ellis 1987). El grupo focal ha confirmado que las actividades en el aula se centran en imitar situaciones a las que se enfrentarán los estudiantes, como la presentación o solicitud de documentación.

El grupo focal con profesores ha puesto de manifiesto que las imágenes de los manuales de que disponen cubren el léxico básico, pero de momento son insuficientes para dar cuenta de conceptos gramaticales como los tiempos verbales. Su experiencia coincide con la idea de que los textos visuales se han diseñado para complementar al lenguaje verbal, no sustituirlo (Jerez Martínez 2014). Esta aparente limitación de la comunicación visual perjudica, sobre todo, a alumnos no alfabetizados o de primeros niveles, que deberán interpretar la imagen sin un apoyo textual.

Tal como han manifestado los profesores, los estudiantes ya emplean proactivamente las imágenes (dibujando, señalando o buscando en motores de búsqueda los referentes que les interesan) en la comunicación en el aula. Esto indica el potencial de desarrollar herramientas específicas que faciliten dicha comunicación visual y aborden desafíos específicos, como la representación de conceptos gramaticales abstractos.

De igual modo, los profesores resaltan la importancia de la inclusión de referentes de la cultura de acogida, algo que sí se ha observado en los cuatro manuales analizados. La introducción de elementos de la ciudad o región en la que se desarrollen los cursos favorecen el conocimiento de su entorno y así la integración de los estudiantes en la comunidad de acogida. Por otro lado, a pesar del uso de distintos manuales, los distintos contextos y la heterogeneidad del alumnado, las observaciones de los profesores sobre la importancia y el uso prevalente de elementos visuales en el aula muestran patrones generales en cuanto a los desafíos y respuestas al establecer una comunicación efectiva en el aula de ELE para refugiados.

7. Conclusiones

En el contexto de la comunicación visual con migrantes y refugiados, este trabajo busca aportar algunos resultados sobre su uso actual en el

aula, así como sobre su efectividad y posibles carencias. Los resultados obtenidos arrojan luz sobre los desafíos relacionados con la comunicación visual que deberán abordarse al diseñar la aplicación desarrollada en el marco del proyecto REBUILD para facilitar la comunicación con este colectivo.

Los resultados del análisis de materiales y el grupo focal con profesores han puesto de manifiesto el uso extendido de imágenes para la comunicación en el aula de ELE con refugiados. Las imágenes cobran especial relevancia con alumnado con el que no se tiene una lengua puente a la que acudir en casos de falta de comprensión. Sin embargo, el estudio demuestra las limitaciones de las imágenes sin soporte verbal a la hora de transmitir información. En el futuro, consideramos que enriquecería los resultados de este estudio la investigación de los niveles de comprensión e interpretación de las imágenes por parte del alumnado y sus actitudes hacia las mismas.

Finalmente, se considera importante conocer y estudiar los materiales a los que está expuesto el grupo destinatario, no solo para identificar las áreas de mayor relevancia, sino para elaborar un material visual que se alinee con el material que el usuario está acostumbrado a ver. En este sentido, como línea futura cabe explorar la implementación de contenido visual no-estático: los materiales y las prácticas docentes actuales no parecen prestar importancia a dichos contenidos, a pesar de constituir una parte importante del contenido al que todos nos vemos expuestos hoy como usuarios.

María Jiménez-Andrés
Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Traducció i Interpretació
maria.jimenez.andres@uab.cat
ORCID: 0000-0003-3775-9515

Blanca Arias-Badia
Universitat Pompeu Fabra
UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge
blanca.arias@upf.edu
ORCID: 0000-0003-1218-986X

Recepción: 25/05/2020; Aceptación: 11/03/2021

Notas

¹ Esta investigación forma parte del proyecto REBUILD financiado por el programa H2020 de la Comisión Europea (GA N° 822215). El apoyo de la Comisión Europea en esta publicación no constituye un apoyo de su contenido, el cual refleja únicamente la perspectiva de las autoras, y no puede responsabilizarse a la Comisión del uso que se dé a la información aquí recogida. Las autoras son miembros del grupo TransMedia Catalonia (SGR2017SGR113). Este artículo forma parte de la tesis doctoral en Traducción y Estudios Interculturales de María Jiménez-Andrés en el Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Oriental de la Universitat Autònoma de Barcelona.

² Página web del proyecto REBUILD: <https://www.rebuildeurope.eu/en/default.aspx>.

³ Noticias para estudiantes de español de la Agencia EFE: <https://www.practicaespanol.com/>.

Referencias bibliográficas

- Abio, Gonzalo y Dias, Reinildes. 2016. "Una mirada preliminar a la visualidad de los libros brasileños para enseñanza de ELE aprobados por el PNLD 2015". marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 22.
- Alba Paredes, María Alexandra y García Romero, Marisol Antonia. 2018. "Palabras e imágenes para informar: una experiencia más allá del aula". *Educere*, 22:71. 163-177.
- Arias-Badía, Blanca y Jiménez-Andrés, María. 2021. "Multilingualism and multimodality in communication with refugees: experiences of local service providers and language teachers in European countries". En *Multilingualism, Translation and Language Teaching, The PluriTAV Project*, J.J. Martínez Sierra (ed.), 333-359. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Aguirre García de la Noceda, María Victoria. 2014. *La enseñanza de español a migrantes no alfabetizados: programación de un curso de nivel inicial*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo.
- Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona. 2018. *Oralpha. Método de alfabetización y comunicación oral en castellano y catalán significativo. Guía didáctica*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Avgerinou, Maria D., y Pettersson, Rune. 2011. "Toward a cohesive theory of visual literacy". *Journal of Visual Literacy*, 30:2. 1-19.
- Beghadid, Halima Maati. 2013. "El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente". *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.
- Debes, John. 1968. "Some foundations for visual literacy". *Audiovisual Instruction*, 13:9. 961-964.
- Ellis, Mark y Ellis, Printha. 1987. "Learning by design: some criteria in EFL coursebooks". En *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*, Leslie E. Sheldon (ed.), 90-98. London: Modern English Publications.
- Encabo Fernández, Eduardo y Jerez Martínez, Isabel. 2013. "Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. 230- 238.
- Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic. 2008. *¿Hablamos? Castellano Nivel Acogida. Libro del profesor*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- García, Pilar. 1999. "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes". *Lengua y Cultura en el aula de E/LE*, Madrid: SGEL. 107-119.
- Gómez Díez, Laura María. 2020. *Español como L2 para inmigrantes adultos: Análisis del Programa Permanente de Formación de Personas Migradas del Ayuntamiento de Alicante*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Alicante.
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix. 2003. "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". *Carabela*, 53. 133-160.
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix. 2005. "Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados". *Revista electrónica Elenet*, 1.
- Howatt, Anthony. P. R., y Widdowson, Henry. 2004. *A History of ELT*. Oxford University Press.
- Instituto Cervantes. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Isabel Sanz, Fuencisla e Instituto Cervantes. 2005. *Español como nueva lengua: orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana.
- Leavitt, Michael O. y Shneiderman, Ben. 2006. "Research-based web design & usability guidelines". *Background and Methodology*. Washington: U.S. Government Printing Office.

- Miquel López, Lourdes. 1995. "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y literatura*, 7. 241-254.
- Níkleva, Dimitrinka G. y Pejović, Andjelka. 2015. "El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos". *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 32. 275-287.
- Orero, Pilar, Stephen Doherty, Jan Louis Kruger, Anna Matamala, Jan Pedersen, Elisa Perego, Pablo Romero-Fresco, Sara Rovira-Esteva, Olga Soler-Vilageliu y Agnieszka Szarkowska. 2018. "Conducting experimental research in audiovisual translation (AVT): A position paper". *The Journal of Specialised Translation*, 30. 105-126.
- Romera, Itziar. 2016. *La UNED enseña español a inmigrantes y refugiados*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,53554794&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Ruiz Fajardo, Guadalupe. 2008. "Materiales didácticos para extranjeros y para inmigrantes: encuentra las siete diferencias". En *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*, Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), 110-141. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- The Government and Public Sector Practice. 2017. Communication for refugee integration. Engagement & Participation. <https://govtpracticewpp.com/reports/comms-refugee-integration>
- Universidad de Alicante. 2019. *Uso del color. Accesibilidad digital*. <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/uso-del-color.html>
- Verou, Lea. (s.f). Contrast Ratio. <https://contrast-ratio.com/>
- Villalba Martínez, Félix y Hernández García, Mª Teresa. 2000. "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela*, 48. 85-110.
- Yáñez García, Beatriz. 2020. *La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados: análisis y revisión de materiales y manuales*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Alcalá.

Anexo

Guión de preguntas para el grupo focal

Bloque 1. Perfil de los participantes de la clase de ELE. Vinculación de los participantes en el grupo focal con la enseñanza de lengua extranjera para refugiados

- Formación:
- Centro donde la imparte:
- Ciudad y país:
- Vinculación: Contrato a tiempo completo / Contrato a tiempo parcial / Voluntariado.
- Fecha de inicio de la colaboración docente:
- Motivo del inicio de la colaboración docente:
- Fecha de finalización de la colaboración docente:
- Motivo de la finalización de la colaboración docente:
- Número total o aproximado de profesores del centro:
- Número total o aproximado de estudiantes del centro y a su cargo:
- Tipo de clase de lengua (para fines específicos, etc.):

- Perfil del alumnado: ¿Adultos/menores? ¿Imparte clases a refugiados exclusivamente o su aula incorpora a otros estudiantes? ¿Conoce el nivel de formación de su alumnado? ¿Qué lenguas maternas o aprendidas hablan sus alumnos?

Bloque 2. Materiales docentes, estrategias multilingües y competencia cultural

- ¿Qué materiales docentes utiliza? (fichas/fotocopias elaboradas por el centro, fichas/fotocopias elaboradas por el profesor, fichas/fotocopias elaboradas por terceros, libro,...)
- Referencia bibliográfica de los materiales (en el caso de materiales elaborados por terceros).
- ¿Utiliza alguna lengua distinta de la lengua de enseñanza en el aula? ¿Cuál y en qué situación?
- ¿Ha recibido formación específica para trabajar como docente con el colectivo de refugiados?
- ¿Cree que este tipo de formación es necesaria?

Bloque 3. Uso de las imágenes en el aula

- Del 1 al 5, en general, ¿cuán importante cree que es usar imágenes para transmitir contenido en el aula de lengua extranjera?
- ¿Cree que las imágenes son especialmente importantes en el caso de la enseñanza de lenguas a refugiados? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de imágenes usa en el aula (pictogramas dibujados en la pizarra, ilustraciones del libro de texto, ...)?
- ¿Siente una necesidad de imágenes que ahora no tiene disponibles para transmitir ciertos contenidos? ¿De qué tipo?
- ¿Cómo cree que podría cubrirse esa necesidad?
- ¿Utilizan los estudiantes las imágenes para comunicarse con usted? En caso afirmativo, ¿qué tipo de imágenes emplean?
- ¿Sabe si los estudiantes utilizan las imágenes para comunicarse entre sí (en el caso de grupos donde los estudiantes tengan distintas lenguas maternas)?
- [Presentación de herramientas de generación automática de pictogramas a los participantes] ¿Cómo cree que podría implementarse una herramienta como esta en el aula? ¿Le sería útil como docente? ¿Cree que les sería útil a los estudiantes?
- ¿Se le ocurren otras herramientas que podrían desarrollarse para este fin comunicativo?

¿Tiene algún otro comentario que quiera compartir con nosotros?