

**Necesitamos hablar: el factor de la
necesidad a la hora de aprender
una lengua extranjera**



FACULTAD DE FILOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

ASIGNATURA: Trabajo de Fin de Grado

DOCENCIA: Juan Pablo Mora Gutiérrez

PONENTE: Icíar Iboleón Rodríguez

CURSO: 2020-2021

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Metodología: La motivación de aprender	4
2.1 Definición de motivación	4
2.2 El factor de la motivación	5
3. La necesidad de comunicarse	9
4. Experiencias personales	13
4.1 De Siria a España	13
4.2 La voz de la experiencia	15
4.3 La búsqueda de la ayuda	16
4.4 Una voz experta	18
4.5 La nota discordante	19
5. Conclusiones	21
6. Bibliografía	23

1. Introducción

Hoy en día muchos jóvenes viajan al extranjero en busca de trabajo, incluso si no conocen el idioma del país, y aun así son capaces de aprenderlo rápidamente. Este es también el caso de muchas personas que llegan a España y a Europa en busca de asilo político, ya que aprender el idioma del sitio al que lleguen les es necesario tanto para encontrar trabajo como para conseguir la nacionalidad. A diferencia de un estudiante que estudia una lengua extranjera, al que se le enseña durante varios años o incluso toda su vida todo lo referente a esa lengua (y en algunos casos no son capaces de aprenderla en condiciones), las personas en busca de asilo o en busca de trabajo disponen de un tiempo limitado, y la mayoría lo consiguen.

Se han realizado muchos estudios sobre la motivación que tienen los alumnos que aprenden una lengua extranjera. Se ha comprobado que la motivación sí que puede ser un factor que lleva al éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. A veces esta motivación es más fuerte cuando la persona tiene que aprender la lengua sí o sí por motivos personales, y es lo que lleva a hablar del factor de la necesidad.

El objetivo de este trabajo no es otro que comprobar si el factor de la necesidad a la hora de aprender una segunda lengua puede llevar a un aprendizaje satisfactorio, además de si puede ser un factor predominante que supla a otros en los que se está en desventaja, como pueden ser por ejemplo la edad o la aptitud. En caso positivo, que la necesidad sea un factor importante, se hará una reflexión sobre la posible creación de esa necesidad en un aula de L2 tradicional. En este tipo de aulas, los alumnos no tienen generalmente ninguna situación especial, y además dentro del sistema educativo hay asignaturas obligatorias destinadas al aprendizaje lenguas extranjeras, por lo que puede ser visto como una obligación por parte del alumnado. Hay que añadir también como factor en contra que fuera del aula esa necesidad no es algo real, porque viven en un entorno en el que hablan su lengua materna.

2. Metodología: La motivación de aprender

2.1 Definición de *motivación*

Si hacemos una búsqueda en el diccionario de la RAE, vemos que define *motivación* como:

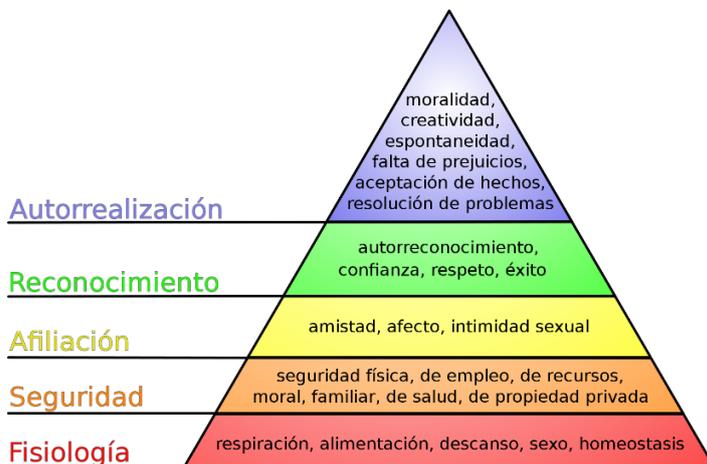
1. f. Acción y efecto de motivar.
2. f. motivo (|| causa).
3. f. Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.

En este trabajo interesa la tercera acepción, que es la relacionada con la actitud y la predisposición ante una situación. Existen otras definiciones, más o menos orientadas a la lingüística y al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dentro de las definiciones más generales, Larrenua (2014) define la motivación como:

el proceso que inicia, guía, y mantiene un comportamiento orientado a un objetivo. Es aquella fuerza que nos hace actuar. Pueden ser biológicas, emocionales, sociales y cognitivas las que puedan forzar esta conducta. (p. 7)

Tras esto, recoge la definición de Maslow y su famosa pirámide (2012), donde podemos ver que justo en el medio se encuentran las motivaciones sociales (afiliación), que son las que llevan a una persona a querer pertenecer a un grupo social, a una familia, a sentirse integrada en la sociedad, y aquí estaría la comunicación. Según Maslow, esta motivación no se llevaría a cabo hasta que no estuvieran las dos inferiores (seguridad y fisiología) resueltas.



En el ámbito de la lingüística aplicada, Dörnyei (2001) ha definido la motivación como la causa de una acción. La motivación en el aprendizaje de lenguas es lo que lleva a las personas a querer aprender esa lengua, y esto se ha estudiado desde diversos puntos de vista.

2.2 El factor de la motivación

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras no es algo nuevo. Victoria Zenotz (2012) dice que la motivación se empieza a estudiar porque “se busca una explicación a las diferencias entre la facilidad con que algunas personas aprenden las lenguas y las dificultades que otras encuentran” (p. 75), y esta explicación no se da mirando solo a la aptitud o la inteligencia.

Zenotz (2012) agrupa en tres enfoques las distintas perspectivas para el estudio de la motivación. El primero de ellos es el enfoque psicosocial, “dominante en la investigación de aprendizaje de lenguas” (p. 76). El representante más importante es Gardner, cuyos presupuestos están muy presentes en el aprendizaje de lenguas. Formula en 1972 su Modelo socio-educacional, que es la base de todos los estudios psicosociales en el aprendizaje de lenguas. La aportación más importante de este modelo es la distinción entre motivación integradora e instrumental, es decir, entre el deseo de integrarse en una cultura y la aspiración a una mejora social. Zenotz (2012) señala que esta distinción tiene sentido “en contextos de aprendizaje de una segunda lengua y no tanto entre aprendizaje de lenguas extranjeras” (p. 76). Con ello se refiere a que si el estudiante no se encuentra en un contexto de inmersión lingüística, es decir, se encuentra rodeado por personas que hablan esa lengua más allá que dentro de un aula, no se verán en marcha estas dos motivaciones, y no se podrá saber cuál predomina. A ojos de Gardner, prima la integradora sobre la instrumental, pero otros investigadores como Brown opinan que ambas son importantes.

Además de este Modelo socio-educacional, dentro de la perspectiva psicosocial se encuentran otros, como el Modelo del contexto social de Clément (1980), que habla de la relación entre el deseo de integración del estudiante de la L2 y su opinión respecto al estatus de esa lengua. Esta percepción sobre una lengua y la cultura de la sociedad que la habla puede llevar a que un estudiante valore positivamente o negativamente el aprendizaje de la misma, ya que si considera que no es importante, puede no considerar necesario aprender, perdiendo así la motivación, ya sea integradora (es una cultura inferior a la propia) o instrumental (no le va a llevar a una mejora social).

El segundo enfoque del que habla Zenotz (2012) es el cognitivo, “marcado por la publicación de un artículo de Crookes y Schmidt (1991)” (p. 77). Consideraban que la teoría de

Gardner era válida en un aprendizaje de segundas lenguas, que como se ha visto antes se refiere a un contexto de inmersión lingüística, pero no eran viables en un aula de idiomas, alejada de la cultura en la que se practica esa lengua.

Dentro del enfoque cognitivo se encuentra la Teoría de la autodeterminación de Deci (1992), cuya contribución principal es la distinción de motivación intrínseca y extrínseca, es decir, no importa tanto el porqué de la motivación como el origen de la misma, si desde dentro del estudiante o desde el contexto exterior. La motivación intrínseca es el aprender por gusto, y la extrínseca es la que se da cuando se quiere aprender por un motivo concreto, por ello Zenotz (2012) la relaciona con la motivación instrumental de Gardner.

La figura más destacada dentro de las teorías cognitivas es Dörnyei, que clasifica los elementos de la motivación en tres niveles (1994): el nivel del lenguaje, el nivel del aprendiz y el nivel de la situación del aprendizaje. Más adelante (2007) encuentra siete categorías motivacionales, entre las que se incluyen el interés por la cultura, la percepción de la L2 o la autoconfianza lingüística, entre otras.

Por último, Zenotz (2012) habla de las perspectivas actuales, donde la motivación es el proceso y no el producto, “nos vamos alejando de la idea de que las diferencias en motivación entre las personas son cuantitativas, puesto que los componentes varían incluso en una misma persona” (p. 78). Uno de los modelos que incluye es el modelo constructivista de Williams y Burden (1997), que tiene tres fases: las razones para hacer algo, la decisión para hacer algo y la persistencia en hacerlo. Otro modelo es el modelo del proceso de la motivación, de Dörnyei y Otto (1998), utilizado posteriormente por Hiromori (2009), que llega a la conclusión de que:

Las estimaciones subjetivas del valor y la expectativa median la intención conductual y, a su vez, afectan el mantenimiento y el control de la motivación durante la promulgación de la intención. Además, un análisis más detallado centrado en las diferencias individuales reveló la posibilidad de que se promueva la implementación concreta de acciones si el valor subjetivo y la intención son altos, incluso si la expectativa de éxito es baja. Estos resultados sugieren que un modelo de proceso de motivación será un marco de investigación útil para descubrir varios procesos motivacionales de los alumnos de L2. (p. 313)

También Ushioda (2008) propone que tan importante es la motivación del aprendiz como las prácticas sociales que lo rodean. Podríamos decir que pone al mismo nivel la motivación intrínseca y extrínseca que propone Deci (1992). Es necesario que profesores y

estudiantes coincidan en los objetivos de la interacción, porque si no la motivación que tiene el alumno puede reducirse.

Finalmente nombra la propuesta de Dörnyei, basada en la teoría psicológica de Markus y Nurius (1986), cuyo elemento más importante es la teoría de los “*selves* posibles”: lo que la persona querría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser. Dörnyei, partiendo de estos tres *selves*, habla del *self* de L2 ideal (lo que el estudiante quiere llegar a ser), el *self* de L2 que deberíamos ser (los deberes y obligaciones del estudiante) y la experiencia del aprendizaje de L2 (el entorno de aprendizaje). Siguiendo este enfoque, Csizér y Lukács llevaron a cabo una investigación en 2010, donde estudiaron la motivación de alumnos que estudiaban simultáneamente inglés y alemán, concluyendo que el *self* ideal es el componente más importante para poder predecir los comportamientos de los estudiantes.

Por su parte, Méndez Santos (2020) señala, siguiendo a Dörnyei, los problemas que se encuentran en un aula tradicional de lengua extranjera. En su investigación sobre la desmotivación, relaciona esto con el aprendizaje del léxico, y señala como factores que llevan a la desmotivación “la falta de recursos, el método y los materiales empleados” (p. 105) . Tras analizar una serie de encuestas hechas a alumnos adultos de español como L2, determina los siguientes factores desmotivadores:

Los resultados han demostrado que el aprendizaje de vocabulario sí provoca episodios de desmotivación y que los factores específicos envueltos son el profesorado, exámenes, su dificultad intrínseca, su didáctica, factores psicológicos y afectivos, experiencias de aprendizaje fallidas y los materiales de clase. (p. 102)

También le da importancia a los valores afectivos, pero señala que no por ello hay que descuidar la planificación de las clases que lleve a unos buenos resultados.

Por otro lado, Minera Reyna (2009) realiza un estudio sobre la motivación en estudiantes adultos alemanes de español como L2 en un entorno extraescolar, mediante un modelo “de tipo descriptivo correlacional” (p. 4). A partir de unas encuestas, se recogieron datos sobre la motivación que tenían los estudiantes antes de empezar el curso. Los resultados de los cuestionarios muestran que “la motivación intrínseca es la dominante” (p. 7), estando en segundo lugar la integradora y por último la instrumental. También se inscribe a lo dicho por autores como Deci (1991) o Kimberly (2001) sobre que “la motivación intrínseca está relacionada con el hecho de realizar una actividad voluntariamente” (p. 7). En las respuestas a los cuestionarios también aparecen actitudes muy positivas al entorno educativo y a la cultura

alrededor de la lengua española. Por último, hace un análisis de la perseverancia a partir de los estudiantes que continuaron al año siguiente estudiando español: el 70%. En las conclusiones señala Minera (2009) que todos los estudiantes han empezado con una actitud positiva, y eso unido a una visión positiva del entorno del aprendizaje y de la cultura asociada a la lengua, ha llevado a un final satisfactorio, confirmando así la importancia de estos factores para que la motivación no se pierda.

Siguiendo con los trabajos sobre la adquisición del español como lengua extranjera, Espí y Azurmendi (1996) analizan las variables psicosociales y socioafectivas en este proceso, afirmando que “la motivación y las actitudes son las variables psicosociales y socioafectivas que presentan una relación mayor con la adquisición de una lengua segunda y que han sido estudiadas con más detalle” (p. 65). Realizaron un estudio en San Sebastián con 69 estudiantes de español como lengua extranjera. La mayoría de estudiantes eran estadounidenses (64,6%), otro gran número eran suecos (21,3%), el resto procedían de diferentes países europeos.

En cuanto a la motivación de estos estudiantes, la mayoría aprenden para poder viajar y para conocer gente nueva, lo que se ha denominado una motivación comunicativa. En el lado opuesto, pocos quieren aprender por una motivación integradora, aunque quieren conocer la cultura española, “rechazan el pensar y actuar como ellos” (p. 67). Entre estos dos opuestos aparece una motivación instrumental, indicando que la mayoría no estudia por motivos académicos, sino más bien por interés personal; y también aparece lo que Clément y Kruidener (1983) han denominado “razones maquiavélicas”: ser una persona influyente.

Con este trabajo, Espí y Azurmendi (1996) llegan a la conclusión de que estos alumnos no tienen presión laboral para aprender, sino más bien por motivos lúdicos y sociales. Recogen que todos tienen una actitud positiva en torno al español, pero los aspectos que valoran menos son “los relacionados con las sociedades más desarrolladas (moderno y científico)” (p. 70). Es por ello que opinan que en las clases de este estilo es importante que se realicen actividades interculturales, visitas y actividades que les permita conocer gente nueva y entablar amistad, ya que además de saber realmente cómo se habla fuera del aula,

tendrían la oportunidad de interaccionar y vivir experiencias que resultarían favorables para la configuración de una motivación y actitudes positivas hacia el español y sus hablantes que reviertan en una mejor adquisición de la lengua. (p. 71)

Larrenua (2015) llevó a cabo un trabajo de investigación con niños de cuarto de primaria que estudiaban inglés como lengua extranjera. Al intentar averiguar la motivación

predominante en los alumnos, sus resultados son que un 49% de los alumnos tienen una motivación extrínseca y un 51% una motivación intrínseca. Sin embargo, un 47% piensa en aprender inglés con un motivo instrumental, piensa que les va a servir para estar mejor preparados en un futuro, y otro 29% tiene un motivo integrador, para poder viajar, siendo también esto un motivo extrínseco. Por tanto finalmente solo un 24% tiene realmente un motivo intrínseco.

Larrenua (2015) también descubre con sus encuestas que los 49 alumnos tienen una buena actitud frente al inglés, y también que se ven con un buen nivel del mismo. 25 de estos alumnos tienen una buena percepción de la cultura inglesa y de aprender más sobre ella.

Con respecto al docente, no encontró ninguna actitud negativa hacia el mismo, por lo que este factor externo es positivo y podría llevar a un final satisfactorio a la hora de aprender inglés. Además, solo un 5% opinaba que el inglés era difícil, el resto calificaba las clases de forma positiva.

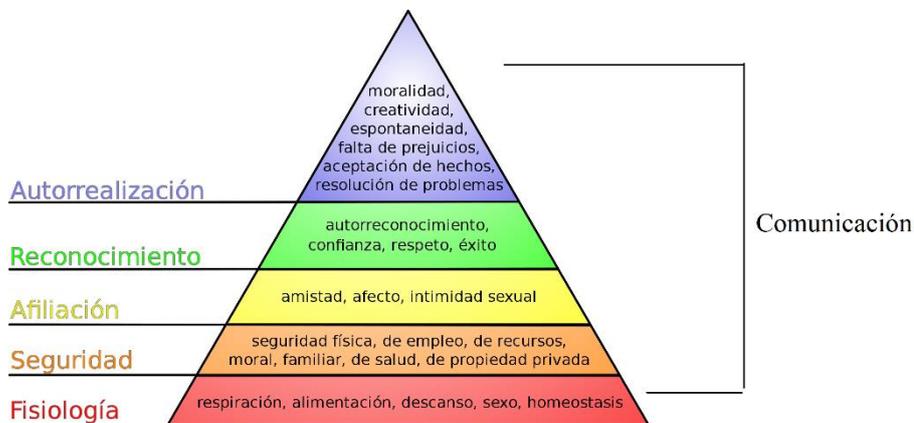
Concluye Larrenua (2015) que la motivación en estos alumnos es sobre todo instrumental, con un nivel muy alto de motivación y con unos factores externos (docente, dificultad) muy positivos. Observa también que los que consideran la lengua de forma negativa son los mismos que no conocen la cultura de esta lengua, y por ello aboga por una “enseñanza mediante la contextualización” (p. 27), para que los alumnos se empapen de esa cultura y puedan sentirse parte de ella, hablando así de una motivación integradora.

3. La necesidad de comunicarse

Todos estos trabajos revisados hasta ahora han sido estudios realizados a grupos de personas sin necesidades especiales en un principio, personas que han realizado cursos de inmersión o que tienen dentro de un proyecto docente el aprendizaje de una lengua extranjera. Es verdad que tienen una motivación u otra para aprender, pero no tienen una urgencia por aprender esa lengua.

Sin embargo, hoy en día muchas personas se van de sus países por motivos laborales, y sí sienten una urgencia por aprender la lengua del país al que emigran; y otras muchas personas se ven en la obligación de abandonar su país por motivos bélicos o de pobreza, como es el caso de los refugiados que llegan en busca de asilo. Si volvemos a la pirámide de Maslow, en un primer momento podemos pensar que la comunicación se situaría en el tercer nivel, en la afiliación, sin embargo vemos que en estos casos para poder cubrir las necesidades fisiológicas (para comprar comida, por ejemplo, o buscar una vivienda), es necesario el poder comunicarse

en el país de destino, por lo que el papel de la comunicación pasaría a la base, y la necesidad de aprender iría de la mano con él. Podemos decir que la comunicación está presente en todos los niveles, cubre desde la base hasta la punta de la pirámide, sin comunicación no se podrían cubrir las necesidades fisiológicas (conseguir comida), ni las de seguridad (ir al médico o conseguir un trabajo), afiliación (que aquí es donde más claro se ve la comunicación) o reconocimiento (cuando somos capaces de comunicarnos con los demás en otra lengua nuestra confianza es mayor y tendremos más posibilidades de éxito).



La mayoría de estas personas que llegan a otro país en busca de una mejor vida ya han pasado el umbral ideal para aprender una lengua (a los quince años ya se considera que nuestro cerebro ha perdido plasticidad y vamos perdiendo memoria), son adultas, y como señalan Villalba y Hernández (2000) no es nuevo que para una persona adulta es más complicado poder hacerse a una nueva lengua. Sin embargo, señalan también su asombro por “la gran facilidad con que aprenden español muchos de nuestros estudiantes magrebíes o africanos” (p. 98), y proponen como uno de los factores de esta facilidad precisamente la necesidad, aunque no lo vean como el elemento explicativo.

Sí que es cierto que muchas veces estas personas no consiguen aprender la lengua del país al que viajan, pero no lo es que en cierto modo se pueda deber a su percepción de esa lengua. A lo mejor el lugar donde se encuentran es solo de paso, o se han integrado en una comunidad que hablan la misma lengua y ya tienen esta necesidad cubierta.

Podemos hablar de dos situaciones distintas en cuanto a la situación de una persona en un país extranjero: inmigrante o refugiado. Velázquez Dohmes (2019) lo define de la siguiente forma:

el refugio es de carácter humanitario, mientras que el asilo es de carácter político, es decir, un refugiado busca seguridad, mientras un inmigrante busca oportunidades laborales. (p. 5)

Una persona inmigrante puede volver a su país natal si no le va bien en el país de llegada, por lo que sí es cierto que tiene una necesidad, pero no es algo comparable a la que siente una persona en busca de asilo, que ha tenido que dejar su casa (y en algunos casos a su familia) a causa de una fuerza mayor, y que posiblemente no pueda volver. Otra diferencia que podemos apreciar es que en el primer caso estas personas inmigrantes pueden costearse cursos intensivos y académicos que les lleven a un ascenso laboral y a una mejor vida. En el segundo caso, las personas refugiadas llegan con muy pocos recursos, con unas historias muy duras, y no buscan un conocimiento académico de la lengua, sino que lo que quieren es entender y que les entiendan, sin entrar en correcciones, y en muchos casos son acogidas por alguna ONG que les ofrece cursos de español, que no son enseñados por filólogos, sino por voluntarios, muchas veces sin una formación previa. Como señala también Velázquez Dohmes (2019):

El hecho de la que la enseñanza de ELE vaya dirigida a un colectivo u otro es lo que determinará la metodología, la selección de los contenidos que se trabajarán y el enfoque que el profesor deberá seguir en las clases, en función de las necesidades de cada alumno. (p. 6)

Al igual que no es lo mismo aprender un idioma en un aula dentro del sistema educativo, tampoco lo es aprenderlo en un curso intensivo pensado para realizar un trabajo específico o aprenderlo en un curso gratuito en el que se busca que la persona sepa desenvolverse y, al fin y al cabo, integrarse en la sociedad. Tendrán cosas en común, pero están también en un nivel distinto de academización, siendo el que se aprende en el sistema educativo el más correcto y el de los cursos gratuitos el menos. No se busca que sepan hablar un estándar sin errores o que puedan sacarse una titulación oficial, sino que, a la hora de relacionarse con su vecindario o tener una entrevista de trabajo, sean capaces de entender y de hacerse entender.

Frente a la dualidad de la que habla Velázquez Dohmes, Miquel López hace una triple distinción:

También sería conveniente no meter en el mismo saco a los refugiados, entre los que solemos encontrar universitarios y profesionales, y a los inmigrantes económicos, que suelen proceder de zonas rurales, que no suelen tener ninguna profesión y que, generalmente, no han sido alfabetizados.

Ella distingue dentro de las personas inmigrantes a las personas pobres, que también se van de su país debido a una situación extrema. Por tanto, podríamos hablar de una escala dentro

de la inmigración: personas sin problemas económicos, personas con problemas económicos pero sin asilo político y personas en busca de asilo político. Estas dos últimas son las que podemos encontrar en las ONG, las que están en riesgo de exclusión social, y son las que sí tienen más claramente ese factor de necesidad de aprender la lengua de destino. Además, también ha señalado que una persona refugiada puede tener sus estudios profesionales, no siempre hablamos de personas refugiadas en situación extrema de pobreza, lo que pasa es que debido a su situación irregular no pueden acceder a muchas ayudas y por ello necesitan de estas organizaciones. Es un grupo muy heterogéneo con unas historias muy diferentes, al que podemos dar un objetivo común: integrarse en la sociedad del país al que llegan. Y para integrarse en esta sociedad es necesario poder comunicarse.

Velázquez Dohmes (2019) habla de tres necesidades específicas de estos alumnos: “las lingüísticas, las no lingüísticas y las puntuales” (p. 21). Con respecto a las necesidades lingüísticas, dice que lo mejor es ofrecer esas herramientas que permitan al alumnado comunicarse aunque no sea de forma correcta académicamente, “sin darle demasiado peso a las reglas gramaticales” (p. 21). Pone de ejemplo el uso de infinitivos en los alumnos de un nivel A1, ya que al no saber conjugar los verbos recurren a esta forma, sin personas ni flexión, para expresarse. A estas personas no les importa tanto las reglas gramaticales, los signos de puntuación, las tildes... Es verdad que entienden que escribir bien es importante, pero eso llegará después, cuando ya hayan conseguido mantener una conversación en la que comprendan todo lo que les dicen.

Cuando Velázquez Dohmes (2019) habla de necesidades no lingüísticas se refiere sobre todo al choque cultural que sienten al llegar a un país nuevo. Considera importante que dentro de una clase de ELE se trate la interculturalidad, ya que “las culturas jerarquizan distintos valores y conceptos” (p. 22). Ella cita a Roberto Ortí Teruel, quien opina que el alumnado africano se siente raro en un aula, pero considerando lo dicho por Miquel López, no podemos olvidar que no todas las personas que llegan en busca de asilo son analfabetas, muchas tienen carreras universitarias o cursos superiores, por lo que esta reducción es falaz.

En cuanto a las necesidades puntuales, habla sobre todo de los problemas de integración debidos a llegar a una cultura nueva, además de las situaciones personales de cada individuo: qué objetivo tiene, a qué le gustaría dedicarse, su situación familiar... Además, como bien apunta, el profesor de español no únicamente enseña la lengua, también tiene que enseñar lo básico sobre sanidad, educación, acceso a viviendas... Podríamos decir que las necesidades puntuales van dentro de las no lingüísticas, pero no todo el alumnado las compartirían.

Como conclusión podríamos decir que las situaciones de llegada a un país nuevo son muy distintas, aquí sí es real el “cada persona es un mundo”, y podemos pensar que las personas que llegan en busca de asilo tienen algunas necesidades comunes, pero también tienen situaciones personales e historias muy diversas, que pueden ir desde que ha llegado con su familia y necesita sacarla adelante, hasta el hecho de que ha llegado sin ningún apoyo familiar y busca su propia supervivencia. Lo que es importante es conseguir que todas estas situaciones vean el punto común en querer aprender la lengua del país al que llegan, y verlo como algo que les va a facilitar la estancia.

4. Experiencias personales

El objetivo de este trabajo es comprobar el factor de la necesidad en el aprendizaje de una lengua extranjera. En esta parte del trabajo se han realizado varias entrevistas, buscando distintas visiones para tener una perspectiva más o menos amplia del concepto de la necesidad.

La primera entrevista se realizó a un joven de veintidós años, que actualmente reside en el País Vasco, pero que llegó a España con quince años desde Siria, hablando únicamente inglés y árabe.

La segunda entrevista se realizó a una voluntaria del Proyecto Nazaret, un recurso de Cáritas Diocesana de Sevilla que se dedica al acompañamiento de personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad. Ella lleva actualmente dos años (en septiembre serán tres) dando clase de español y ha visto pasar a personas muy diversas, por lo que tiene una visión muy amplia de las distintas situaciones. La tercera de las entrevistas se realizó a la responsable del mismo proyecto, para ver su visión más general con respecto a cómo sale el alumnado tras pasar por la formación y cómo se selecciona al voluntariado para esta formación.

La cuarta entrevista fue hecha a Jane Arnold, catedrática de la Universidad de Sevilla con múltiples investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, centradas sobre todo en las emociones, para buscar una visión dentro de la investigación.

La última entrevista se le realizó a un profesor de ELE para refugiados, con experiencia en varias organizaciones y con mucho bagaje detrás, para tener una visión distinta, fuera del Proyecto Nazaret, y conocer más situaciones.

4.1 De Siria a España

A este joven se le hizo una entrevista centrada en su visión sobre la enseñanza de español a extranjeros en España. Cuenta que llegó en abril con su familia desde Siria, y nada más llegar se apuntaron él y su hermano mayor a un curso intensivo de tres meses en una academia reglada.

Este es un claro caso de ese grupo de personas refugiadas que no tienen en un principio problemas económicos, podían permitirse ese curso intensivo. Además, dentro de la enseñanza de L2 él ya es considerado un adulto (recordemos que en la enseñanza de lenguas a partir de los quince años ya se consideran todas las edades como “adultos”).

Su lengua materna es el árabe, pero a los ocho años empezó a aprender inglés ya que su abuela, filóloga inglesa, se empeñó en ello. Tras tres meses en el curso intensivo consiguió aprender un español para poder comunicarse y para no perder un curso académico. Estuvo también ocho meses viviendo en Alemania, y sabe un poco de alemán, pero él mismo cuenta que, como no tenían intención de quedarse allí sino que querían volver a España, no le puso empeño en aprender alemán. Dice que aprendió lo justo para poder comunicarse, pero ya se le ha olvidado. Además de estas lenguas, en el instituto dio clases de francés, pero no sabe más porque no le interesa saberlo. No hay ninguna lengua que haya querido aprender y no haya podido. Con esta respuesta vemos que indirectamente habla del factor de la necesidad, de cómo su percepción sobre la lengua a aprender como algo necesario le lleva a aprenderla mejor o peor.

Cuando se le pregunta directamente por la necesidad de aprender español, lo confirma, y además también confirma que esa necesidad no la tenía con el alemán. Aparte de lo dicho de que era una estancia pasajera, allí podía comunicarse perfectamente en inglés, por lo que no se molestó tanto en aprenderlo como sí lo hizo con el español. Habla de una cuestión de perspectiva: si una persona se quiere integrar en una sociedad, es necesario que aprenda la lengua de ese país, o si no será siempre un extranjero, cosa que él ya no se siente, él se siente integrado dentro de la sociedad española.

Con respecto a sus clases de español, él las recuerda de una forma muy mecánica, todo estaba muy ligado a aprender una cantidad determinada de vocabulario y de verbos a la semana. También considera que se le hizo más fácil por tener una base en inglés, y piensa que de no haber sido así le habría costado mucho más. Por tanto, aunque tiene presente que tenía que aprenderla, aquí también entra en juego su aptitud para aprenderla. Tiene recuerdos de personas que estudiaban con él que no consiguieron aprender español de una forma tan satisfactoria, tal vez porque no era el método, pero aun así él sí lo consiguió.

Lo último a destacar de la entrevista es la cuestión de la inmersión lingüística: él aprendió español en España, y considera que de no ser así habría sido más difícil. Pone como ejemplo el aprender japonés en España: dentro del aula vale, pero después en la calle no se puede poner en práctica. También menciona que mientras estuvo en Alemania era capaz de

entender el alemán, pero como donde reside ya no tiene que usarlo, ha perdido mucho conocimiento de esa lengua.

De esta entrevista podemos sacar varias conclusiones: esta persona tiene claro que la necesidad le ha permitido aprender español, y esta necesidad de hace evidente cuando se está en un entorno en el que se usa la lengua. Sin embargo, él recuerda a algunas personas que, estando en la misma situación que él, no han sido capaces de aprender español a ese ritmo o de una forma correcta, y comenta que esto es a causa de un mal enfoque a la hora de enseñar la lengua. Por lo que tampoco podemos pensar que la necesidad se puede aislar del resto de factores.

4.2 La voz de la experiencia

A esta voluntaria se le hizo una entrevista centrada en su visión personal de cómo llegan las personas vulnerables a España y su motivación a la hora de aprender español. Cabe destacar primero que esta voluntaria es una mujer jubilada, antigua profesora de latín y griego, y también en su último año dio clase de lengua española en secundaria, lo que ella considera que le ha ayudado en su labor en el centro.

Cuando se le pregunta por el perfil de las personas que llegan al centro, en el primer año que dio clases de español la edad era mayor, eran personas que llegaban con un proyecto de vida, en cambio ahora llegan más jóvenes de dieciocho, veintipocos años, que tienen como ella dice una mentalidad más adolescente, no saben realmente cuál es su objetivo, y además de enseñarle la lengua hay que tutelarlos. También comenta que muchos llegan con una base y consideran que no necesitan aprender más. Por tanto, concluye que antes sí era clarísimo que aprender español era primera necesidad, y, aunque ahora hay un perfil distinto, la mayoría sí que sigue teniendo ese objetivo.

Cuando se le pregunta sobre la capacidad de aprender español, ella cuenta que se ha hecho esa pregunta: por qué hay algunos que aprenden muy rápido mientras que otros se quedan años en el centro sin avanzar. Bajo su punto de vista es la falta de cultura como alumno (a lo mejor a esto se refería Roberto Ortí Teruel), no están acostumbrados a trabajar en casa lo que aprenden en clase, a veces no lo hacen por falta de tiempo, y esto se nota en las clases porque hay que repetir mucho todo. Aquí podemos comparar esto con la historia del joven, que contaba que si alguien se quedaba atrás no se le esperaba, mientras que en este caso toda repetición de conceptos está pensada para que nadie se quede atrás, que todos avancen al mismo ritmo.

También ella menciona como factor que permite aprender más rápido español el traer una base previa de la lengua. Además, entra en juego la personalidad del alumnado, una persona

tímida que no se relaciona con su vecindario va a tener más difícil practicar la lengua que una persona extrovertida, que tiene los oídos y la mente abierta todo el rato. Vemos que este conocimiento previo, aunque en algunos casos es negativo, también puede ser algo positivo si la persona sabe cómo enfocarlo y al final tiene interés por aprender.

Comenta que esta necesidad de aprender se puede enseñar, y ahí entra la labor no solo del profesor de español, sino de todas las educadoras (en Nazaret casi toda la plantilla está conformada por mujeres) y trabajadoras sociales, para ayudar a poner en orden sus prioridades, mostrar que no pueden estancarse ahí, sino que pueden y deben aprender más y avanzar para conseguir vivir mejor.

Todas las personas a las que ayuda Nazaret son mayores de edad, por lo que, como se ha señalado antes, todas han pasado el umbral ideal para el aprendizaje de una lengua. Aun así, la voluntaria no ve la edad como un factor negativo para aprender español, más bien todo está en torno al interés de la persona por aprender la lengua. Ha tenido personas que pasaban de los cuarenta años que han aprendido más rápido que jóvenes de diecinueve años, y lo que cambia aparte de la edad es el interés, el interés suple la menor habilidad cognitiva.

El español que ella ve que se enseña en el centro lo llama español de supervivencia, de tal manera que puedan desenvolverse en la calle, en un trabajo, en unos estudios, etc. Sin embargo, ella dice que no pueden quedarse ahí, es necesario que quieran avanzar y aprender más. Confirma que el español que enseñan les sirve porque recuerda a muchas personas que se han sacado títulos oficiales, Educación Secundaria para Adultos, cursos de Formación Profesional, etc. Por lo que sigue con su idea inicial: quien tiene interés, puede hacerlo.

De esta entrevista podemos sacar varias conclusiones. Por un lado, está claro que el factor de la edad en personas adultas no afecta tanto como se piensa siempre y cuando haya interés. Por otro lado, este interés se puede educar, se puede guiar a una persona a que vea la importancia de integrarse en el país al que llega. Y por último, hay que tener en cuenta todos los factores extralingüísticos a la hora de enseñar una lengua, como puede ser la situación personal del alumnado, o su personalidad.

4.3 La búsqueda de la ayuda

Esta persona es la responsable del Proyecto Nazaret, además de ser la encargada del acompañamiento y del voluntariado. Su visión es muy general, pero nos sirve para comprobar cómo se ve desde fuera la ayuda que recibe el alumnado de los cursos de español.

Ella cuenta que el perfil predominante del Proyecto es masculino, procedente del norte de África, con un índice de escolarización bajo o inexistente, que emigran para mejorar sus

condiciones de vida. También tienen una situación irregularizada. Tienen la intención de aprender español porque es la primera barrera con la que se encuentran. Además aprenden muy rápido, ella habla de que en un curso académico (nueve meses) suelen pasar por todos los niveles del Proyecto (ofrecen Alfabetización, Nivel 1, 2 y 3) y son capaces de desenvolverse de forma oral y escrita.

Esta responsable solo recuerda un caso en el que el aprendizaje haya sido más lento, y lo justifica con un problema cognitivo que hace que el avance sea pobre. Tampoco es consciente de si el alumnado joven pasa de nivel antes que el alumnado mayor, aunque opina que es lo lógico, después en la práctica no es así. Aquí podemos comprobar de nuevo que la edad no es un factor predominante que marca el aprendizaje de una lengua. Puede serlo, pero la necesidad puede suplir esta carencia.

También se le pregunta si recuerda algún caso en el que la persona no haya querido aprender. Dice que sí, que actualmente lo tienen, un alumno que considera que ya sabe el español que necesita y que, en palabras del mismo, no tiene la necesidad de aprender más. Cuenta que es verdad que su expresión oral es buena, no demasiado, pero puede defenderse, y esto hace que no sienta la barrera del idioma a la hora de buscar trabajo. Cuando se le pregunta si es posible educar en la necesidad, dice que sí, que todo es educable, pero la persona tiene que querer ser ayudada, si no es más difícil. Es necesario que choque con la realidad para que vea que tiene que seguir aprendiendo.

Siguiendo con este caso en concreto, sabe que llegó al Proyecto sabiendo un español previo. Hemos visto en la entrevista a la voluntaria que el conocimiento previo puede verse como algo positivo o como algo negativo, y en este caso podemos considerarlo negativo, a esta persona le ha servido con el español que conoce, y piensa que así va a seguir siendo. Por eso es importante reeducarla y mostrarle que necesita más, si no le será más difícil encontrar empleo y tener una mejor vida.

También se le pregunta por las personas que llegan de paso, para las que España no es su país de destino final, para saber si consiguen aprender la lengua satisfactoriamente. Ella da una respuesta positiva, ya que, aunque no sea su lugar definitivo, no saben cuánto tiempo estarán aquí, y durante ese tiempo necesitan un trabajo y necesitan comunicarse. No ha encontrado ningún caso en el que la persona sepa qué día se irá, por lo que esta incertidumbre sobre su estancia hace que sientan que tienen que aprender español. Por tanto, incluso en personas en las que el español les servirá por un tiempo limitado, la necesidad les hace aprender la lengua.

Por último, en relación a la búsqueda de voluntarios, comenta que no buscan un perfil específico de edad ni de formación, solo que tengan compromiso y disposición a ayudar. El español que ofrecen es uno básico, que les permita desenvolverse en la sociedad, intentando en la medida de lo posible adaptarse a las necesidades de la persona que llega.

En esta entrevista se puede comprobar que el factor de la necesidad es visible, no solo es algo que comprueben los profesores de español, también las personas cercanas al alumnado son conscientes de que esta necesidad es el motor que hace aprender una lengua. También se hace visible que en el alumnado es consciente de la barrera, y si esto no es así no está abierto a aprender y a mejorar, ya que para él, volviendo a la pirámide de Maslow, puede cubrir todas las motivaciones con lo que conoce.

4.4 Una voz experta

A Jane Arnold se le realizaron tres preguntas. La primera fue si una persona que necesita aprender una lengua es capaz de ello, a lo que ella respondió que eso depende de muchos factores, y que no es tanto el necesitar como el querer aprenderla. Sí admite que la necesidad puede llevar a una motivación de aprender una lengua, y pone un ejemplo de una persona que se va a vivir a un país donde no habla la lengua, por lo que tiene que aprenderla, y esto le lleva a la motivación que hace falta para aprenderla. Por tanto, volvemos a lo dicho anteriormente de que no vale con necesitarla, sino que la persona tiene que tener esa percepción de que lo necesita para que se active la motivación. La necesidad más que una motivación, es un factor que lleva a la motivación.

Aunque piensa que la necesidad más que una motivación es un factor, cuando se le pregunta si alguien sin esa necesidad lo tendrá más difícil para aprender la lengua responde de forma afirmativa, ya que si no siente esa necesidad no va a esforzarse en aprenderla y trabajarla. También habla de casos en los que no hay necesidad, sino que simplemente la persona quiere aprender la lengua por gusto y lo consigue. Habría que ver qué motivación tiene esta persona para aprender esa lengua, porque es cierto que muchas veces se aprende por gusto, pero si no hay un esfuerzo detrás por aprenderla no se va a conseguir, y para que haya ese esfuerzo tiene que haber una motivación fuerte, más allá del mero gusto por la lengua.

Por último, confirma que la necesidad puede influir en cualquier edad al aprender una L2. Es decir, a su entender, la necesidad puede hacer que una persona mayor aprenda una lengua, sin importar su edad.

Con esta visión experta, vemos que dentro del mundo de la investigación también se es consciente de que la necesidad influye en el aprendizaje de una L2. En este caso se está

entendiendo esto como una puerta que lleva a la motivación de la persona de aprender una lengua, lo que no quita que alguien sin esa necesidad pueda tener un avance extraordinario para aprender una L2.

4.5 La nota discordante

Este profesor es titulado en Educación Primaria, cuenta que no sabía nada del mundo de ELE hasta que consiguió una beca del Instituto Cervantes para trabajar en Albuquerque, una experiencia que recuerda bastante gratificante. Tras esto realizó el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Sevilla, y ese mismo año estuvo trabajando como profesor de español a refugiados en la ESIC, en programas de inmersión lingüística. Actualmente ejerce como profesor de español en el Centro de Atención a Refugiados y está realizando un doctorado centrado en ELE para refugiados.

Él cuenta que, aunque atiende a personas muy diversas, sí puede hablar de un perfil dentro de su alumnado. Aunque llegan personas de África y de Europa del Este sobre todo, más que esto lo común que tienen son las necesidades que demandan. Cada persona llega con una historia distinta, algunas bastante duras, y todo ello hay que tenerlo en cuenta dentro del aula.

Al igual que en el Proyecto Nazaret, no habla de un español reglado según el marco común europeo, pero sí hay una división por niveles, siendo el más bajo Alfabetización y llegando a un nivel B2, con niveles intermedios entre cada nivel. También comenta que hay muchas organizaciones que exigen un nivel B1 para que las personas entren en el mercado laboral, y aquí ya se ve la prisa que tienen por aprender. Estas personas llegan con la idea de trabajar, y el aprender la lengua es algo secundario, pero se convierte en algo básico para poder trabajar o ir al médico.

Como en los casos anteriores, su alumnado es mayor de edad, y para él el factor de la edad hay que tenerlo muy en cuenta. Aquí encontramos la nota discordante con las anteriores entrevistas, ya que comenta que las personas más jóvenes aprenden más rápido. Explica que las personas de mayor edad normalmente ya tenían una vida hecha en su país, y el llegar a un sitio nuevo puede suponerles un shock. Además, el sentirse atascados en el nivel también les lleva a un nivel de frustración y negatividad que impide que avancen.

Comenta que el profesorado de este tipo de centros cuenta con la ventaja de que sus alumnos ya llegan con una motivación, quieren aprender. Esto no se ve en un aula del sistema educativo, en el que muchas veces hay varias lenguas extranjeras obligatorias. Esta motivación es muy importante, pero él dice que no podemos dejar de lado el factor de la edad, ya que él ha visto a personas mayores analfabetas que se han quedado estancadas en Alfabetización, y por

otro lado recuerda a una joven de Europa del Este, que llegó con estudios universitarios y con una formación previa, y consiguió un aprendizaje muy rápido. Por tanto, bajo su experiencia no podemos afirmar que la necesidad puede suplir el factor negativo de la edad.

Se le pregunta por los factores que hay que tener en cuenta en un aula de este tipo. Ya se mencionó la edad y la motivación, también habla del factor emocional, la mochila que trae cada persona puede ser muy dura, y el docente tiene que ponerse en la piel de su alumnado y convertirse en un mediador cultural, lingüístico y emocional. También habla de las habilidades lingüísticas de cada persona, algo que ya mencionó la profesora de Nazaret, una persona más extrovertida, que se anima a hablar con sus vecinos o en la calle, va a conseguir unas habilidades comunicativas que una persona más tímida no conseguirá. También tiene mucho en cuenta el hecho de que están en un proceso de protección internacional, con unos plazos y unas condiciones dentro de cada organización, y ello muchas veces conlleva tener cierto nivel de la lengua.

Siguiendo con el factor de las organizaciones, comenta que sí que es verdad que hay algún que otro alumno reacio a aprender, pero el tener un amparo con ciertas reglas es un punto a favor del docente, ya que es la propia organización la que les crea la motivación para que sigan adelante aprendiendo la lengua. Incluso algunos que llegan sin ser España su destino final, sino más bien su entrada a Europa, acaban aprendiendo la lengua española porque no saben cuánto tiempo estarán en España, y esta incertidumbre puede hacerles aprender para comunicarse. Él recuerda el caso de una alumna, que en las clases de español decía que no quería aprender porque su destino era Francia (esta alumna era de Costa de Marfil, país francófono), y finalmente consiguió trabajo en España y no quería irse. Por tanto, aunque se tenga un plan inicial, no saben sin finalmente lo conseguirán, y por esta incertidumbre aprenden español.

Otro punto en el que el docente de este tipo de alumnado cuenta con ventaja es que estamos en un contexto de inmersión lingüística, considera que lo que se da en clase después lo pueden poner en práctica en la calle. Pone el ejemplo de una clase sobre la alimentación, en la que se fueron al centro comercial y pusieron en contexto todo lo que estaban viendo. También comenta que muchas veces preguntan en clase cosas que han escuchado en la calle, o si al ir a una cita médica no han entendido algo. Él considera que este contexto de inmersión lingüística acelera también el proceso de aprendizaje y les permite comparar entre lo que ven en el aula y lo que escuchan fuera de ella.

Por último, coincide que, aunque él tenga una formación relacionada con ELE, no todas las personas que se apuntan a voluntariado lo tienen, ni les hace falta. Habla que al final siempre

se pone a las personas según sus habilidades, pero con la experiencia se pueden mover en distintos ámbitos. Lo más importante dice que es tener ganas de aprender y empatía.

Como conclusión, podemos decir que también se detecta el factor de la necesidad en este caso, pero no se ve como algo definitorio a la hora de aprender una lengua, sino que es necesario que todo el entorno y demás factores externos sean también positivos. Con respecto a la edad, sí puede afectar negativamente si se habla de una muy elevada (50-60 años), pero es sobre todo por barreras psicológicas de frustración y desmotivación por haber tenido que dejar su vida atrás. Por último, al igual que se dijo anteriormente, aunque muchos vengan de paso, el no saber cómo de larga será su estancia en España hace que quieran aprender para poder comunicarse e integrarse en la sociedad.

5. Conclusiones

La pregunta inicial de este trabajo era si el factor de la necesidad podía ser lo que lleva a una persona a aprender satisfactoriamente una lengua. Vistos los casos, podemos decir que sí, la necesidad lleva a poder aprender una lengua. Pero no vale con simplemente necesitarlo: la persona tiene que ser consciente de esa necesidad, tiene que darse cuenta de que esa lengua le va a servir en un futuro.

Por otro lado, no podemos dejar de lado todos los estudios que se han realizado en torno a la motivación, ya que la necesidad es una motivación. Pero es un tipo de motivación muy concreta que actualmente se ve más claramente en casos muy concretos, casos de extrema necesidad. No siempre es así, cualquier persona que viaja al extranjero necesita tener un mínimo conocimiento de la lengua del país de destino. Lo que sí es importante para que aparezca esta necesidad es la inmersión lingüística, que la persona se sienta envuelta en la lengua y en la cultura que trae consigo esa lengua. Si tras el aprendizaje no se encuentra un entorno adecuado con el que practicar lo aprendido en el aula, ese conocimiento teórico se acaba perdiendo, como ocurre en muchos casos en un aula de idioma tradicional.

En todas las entrevistas se ha visto una predisposición muy positiva en torno al factor de la necesidad. Se ha comprobado que la edad puede quedar en un segundo plano siempre y cuando haya esa motivación por aprender y avanzar. También se han mostrado dos modos distintos de enseñar español: uno más académico, más mecanizado, y otro más ligado a la supervivencia, a la integración rápida. Ambos son correctos, tienen resultados positivos, lo importante es que el alumno vea en el método y en el profesorado un estímulo positivo que no le frene ni le invite a estancarse.

Es por ello que sí, la necesidad puede llegar a ser un factor clave, aunque no podemos olvidarnos del resto de factores dentro de un aula de lengua extranjera, y fuera de ella. Estos factores, si son deficientes, es verdad que pueden compensarse y pasar a un segundo plano siempre y cuando el alumnado vea útil el aprender esa lengua.

La segunda pregunta era si esta necesidad podía lograrse en un alumnado sin necesidades especiales, en un aula tradicional. La respuesta breve es no, ya que fuera del aula no hay cultura ni entorno donde se pueda practicar lo visto en clase. Sin embargo, sí se puede fomentar, con algún tipo de viaje o intercambio que pueda suponer para el alumnado una meta, de la que se puede disfrutar más si se conoce la lengua del país al que se viaja. No es desconocida para nadie la afirmación de que no se sabrá una lengua hasta que se permanece un tiempo en un país donde se hable, y no es falsa tal cuestión, por ello es tan importante una inmersión lingüística.

Como broche final, quiero añadir que, aunque hay actualmente muchos estudios sobre la motivación, pocos hay que centren su vista en el factor de la necesidad, que va un paso más allá de una motivación. Sin embargo, cuando se leen trabajos sobre la enseñanza a personas refugiadas o se habla con personas que se dedican a esta enseñanza, está en la mente de todos ellos que esta necesidad es un factor predominante. Sería interesante ver investigaciones posteriores en las que se mirara más detenidamente este factor, y cómo puede afectar a según qué tipo de alumnado, ya que en este trabajo la mayoría de experiencias han sido con alumnado africano y árabe. También podría mirarse si las personas que hacen cursos intensivos en un contexto de inmersión lingüística sienten esta misma necesidad aun sin tener que haber dejado su país para poder sobrevivir.

6. Bibliografía

- AZURMENDI AYERBE, M., & ESPÍ, M. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. <https://bit.ly/2TkOtR9>
- BARRIOS ESPINOSA, M., & BARRIOS ESPINOSA, E. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*. <https://bit.ly/34zn0xC>
- CSIZÉR, K., & LUKÁCS, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- HIROMORI, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences. *System*. 37. 313-321. <https://bit.ly/2RPYbuJ>
- MÉNDEZ SANTOS, M.^a C. (2020). Acercamiento a la desmotivación del alumnado adulto en el aprendizaje formal de léxico de español como lengua extranjera. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 3/II, pp. 102-124. <https://bit.ly/3wQgONT>
- LARRENUA VERGARA, R. (2015). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universitat de les Illes Balears. <https://bit.ly/3fBTWf5>
- MINERA REYNA, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 6. <https://bit.ly/3yPz7nX>
- MIQUEL, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela* 53, «La Enseñanza Del Español Como Segunda Lengua / Lengua Extranjera a Inmigrantes». Madrid. <https://bit.ly/3fA7kQN>
- MIQUEL, L. *Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados*. Instituto Cervantes. Consultado el 16 de mayo de 2021. <https://bit.ly/34y8TZn>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Consultado el 18 de abril de 2021. <https://dle.rae.es>

SEVILLA ARIAS, P. *Pirámide de Maslow*. economipedia.com . Consultado el 18 de abril de 2021. <https://bit.ly/3yLDn8h>

URIBE HERNÁNDEZ, C. C. (2011). El papel de la aptitud para una lengua extranjera en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie5551565>

VELÁZQUEZ DOHMES, Y. (2019). *Español como lengua extranjera para inmigrantes y refugiados*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. <https://bit.ly/34AgaYw>

VILLALBA MARTÍNEZ, F., & HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2000). La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos. *Actas de La II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. <https://bit.ly/3vCzobT>

ZENOTZ, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*. <https://bit.ly/3p4UAVH>