Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature

Vol. 17(4), Nov/Des 2024, e1406

La alfabetización afectiva en la enseñanza de lenguas: la voz de los adultos migrantes

Affective literacy in language teaching: the voice of adult migrants

M. Carmen Fonseca Mora
Universidad de Huelva

Resumen

Los adultos en contexto de migración necesitan aprender la lengua de su país de acogida para integrarse y convertirse en miembros activos de dicha sociedad. En este artículo, de corte teórico, exploro el concepto de alfabetización afectiva entendido en su sentido más amplio como el impacto que tiene la lectura en la lengua del país de acogida en la vida de las personas adultas multiculturales que han migrado. El objetivo central es el de reflexionar sobre el proceso lector como elemento clave de una educación transformadora. Para ello, abogo por la enseñanza de una lengua adicional que incorpora las voces de las personas adultas lingüística y culturalmente diversas para que construyamos significados que fusionen nuestras culturas. En nuestra sociedad multicultural y multimodal, la enseñanza de la lengua local a adultos migrantes puede mejorar al atender aspectos afectivos, como muestran los estudios sobre alfabetización afectiva y su aplicación en las aulas.

Palabras clave: Educación de adultos; Aprendizaje de idiomas; Alfabetización afectiva; Migración; Lectura

Abstract

Adults with a migrant background need to learn the language of their host country in order to integrate, socialise, succeed and become active members of that society. In this theoretical article, I explore the concept of affective literacy understood in its broadest sense, as the impact of reading in the language of the host country on the lives of adults from multicultural migrant backgrounds. The main aim is to reflect on the reading process as a key element of transformative education. To this end, I advocate for additional language teaching that incorporates the voices of linguistically and culturally diverse adults, as they need to construct meanings through different modes, e.g. oral, written, visual or digital, to complement their personal culture. I believe that in our multicultural and multimodal society, teaching the local language to adults in the context of migration can be further enhanced if crucial affective aspects are addressed. I also add data from studies defining affective literacy and examining its application in language classrooms.

Keywords: Adult education; Language learning; Affective literacy; Migration; Reading

ISSN: 2013-6196 | https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1406

INTRODUCCIÓN

La movilidad de las personas no es solo una elección voluntaria, a veces plantea también la urgencia de huir a otra parte. Según las estadísticas de EUROSTAT, a 1 de enero de 2023, 27,3 millones de personas (6,1%) de los 448,8 millones de habitantes de la UE eran ciudadanos extracomunitarios (EUROSTAT, 2024). Las causas de la migración pueden ser variadas: las guerras, la persecución por razones ideológicas, la violencia de distinta índole, los radicalismos, la desinformación y la manipulación son las más comunes. En definitiva, las personas persiguen el deseo de un lugar donde vivir mejor y en paz por lo que buscan una estabilidad económica, solicitan asilo o refugio.

Esto significa que los países europeos, más aún los que lideran los destinos migratorios en Europa, se han convertido en sociedades multiculturales y plurilingües que necesitan aprender a convivir, por lo que el papel de la alfabetización ha de ser replanteado para estar en línea con los múltiples retos que se plantean actualmente. Así, por ejemplo, el reto del poder comunicarse adecuadamente en estos entornos multiculturales es de suma importancia para todos, pero especialmente para las personas adultas que sienten la necesidad de aprender la lengua del país al que han emigrado. Para ellos, la alfabetización en una lengua adicional resulta esencial para la supervivencia, la integración y la inclusión (Fonseca y Sosinski, 2023). Sin embargo, no es hasta el 2022 que el Consejo de Europa, a través de su proyecto *Literacy and second language learning for the linguistic Integration of Adult migrants* (LASLLIAM), publica una guía de referencia con distintos descriptores para los enseñantes de lenguas de esta población.

Otro de los grandes retos observados en el abordaje del aprendizaje de una lengua adicional por adultos es la heterogeneidad de sus perfiles: desde las personas que jamás han sido alfabetizadas hasta aquellas que tienen incluso carreras universitarias, pero cuyas lenguas maternas pertenecen a escrituras logográficas, como es el caso del chino, el cirílico, el alfabeto georgiano o el alfabeto árabe, por citar algunos.

A todo lo anterior se suma que el concepto tradicional de alfabetización en una lengua adicional, centrado mayormente en las habilidades de leer y escribir, ha ido reemplazándose por enfoques más holísticos, como la *Pedagogía de las Multiliteracidades* (Cope y Kalantzis, 2000) que integra aspectos lingüísticos, sociales y digitales. Este enfoque reconoce que la alfabetización ha de considerar tanto la diversidad social de los aprendices como el significado multiforme que aporta la multimodalidad (Cope y Kalantzis, 2023). Es decir, se fundamenta en dar voz a estos

aprendices multiculturales, considerando sus conocimientos previos y experiencias, y ayudándoles a crear significados a través de los diversos modos que ofrece la comunicación multimodal (Cope y Kalantzis, 2023).

Sin embargo, la enseñanza de la lectura en la lengua del país de acogida a personas adultas en contextos de migración a menudo se enfoca solo en habilidades lectoras como la decodificación de un texto, el aprendizaje de vocabulario, la fluidez lectora y la comprensión de textos escritos. Estas habilidades lectoras son imprescindibles, pero por sí solas ignoran los repertorios semióticos que estos aprendices adultos ya poseen, así como sus creencias sobre cómo deben hacerse las cosas y su conexión cultural. Si el docente no da espacio a las voces portadoras de las diferencias culturales, olvida que los textos, ya sean estáticos (textos escritos, imágenes, etc.) o dinámicos (anuncios, series, películas, canciones, etc.), pueden afectar a los lectores ya que la lectura puede ser una experiencia transformadora (Toscano-Fuentes et al., 2024). Tampoco se deja paso a la exploración de las respuestas emocionales a los textos, si bien las emociones son lo que solemos tener los humanos en común, aunque se sientan en distintos momentos y por razones diversas.

Freire (1983), uno de los investigadores más influyentes en los estudios de alfabetización, reflexiona sobre la importancia de la lectura. Comenta que "leer el mundo" siempre precede a la "lectura de la palabra" lo que es especialmente cierto para los estudiantes adultos de idiomas, que ya tienen experiencias del mundo, y para quienes la lectura de un texto podría implicar una nueva "lectura" o experiencia para sus vidas. Leer una historia o, si consideramos también la multimodalidad, visionar una película, por ejemplo, puede comportar un suceso experiencial para los lectores.

La consideración de todos los retos mencionados nos conduce al objetivo central de este artículo: explorar el concepto de alfabetización afectiva, entendido en su sentido más amplio como el impacto que puede tener la lectura en la vida de las personas inmigrantes adultas. Para profundizar en el concepto de alfabetización afectiva, se partirá del papel de las emociones en el aprendizaje de lenguas, se revisarán estudios que definen la alfabetización afectiva y se ejemplificará su aplicación en las aulas de idiomas de adultos.

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

El deseo de saber puede explicarse por el hecho de que cualquier estímulo es primero evaluado por nuestra amígdala, un grupo de neuronas en forma de almendra situado en lo más profundo del lóbulo temporal medial del cerebro, que es

responsable de las emociones y del comportamiento emocional. Esto es especialmente relevante en el ámbito educativo, donde el papel principal del profesor es despertar la curiosidad del alumnado para que se interese en el estudio del tema propuesto (Mora, 2016). Sin lugar a dudas, despertar la curiosidad por lo que los textos pueden aportar es una de las tareas centrales en el proceso de alfabetización. El dar cabida a que los estudiantes se posicionen ante un "texto", expliquen qué es lo que sienten y por qué creen que lo sienten, puede acercarlos al texto y avivar su curiosidad.

Por otro lado, MacIntyre et al. (2016, p. 1) destacan la capacidad de agencia de los seres humanos para influir positiva o negativamente en otras personas a través de sus acciones. Esta orientación hacia la acción se convierte en un elemento central para el aprendizaje de idiomas y la comunicación. El concepto de agencia implica, así, que todos los entes involucrados en el proceso educativo -profesores, alumnos, familiares y personal del centro- pueden afectarse mutuamente. Sin embargo, también los textos y los contextos pueden afectarnos y ser afectados tal como veremos al profundizar en el concepto de alfabetización afectiva. La lectura de un "texto" y su conexión con las distintas perspectivas culturales puede enriquecer el aprendizaje. Por ejemplo, un texto que describe una boda puede dar lugar a que las diferentes voces multiculturales activen sus conocimientos y que comenten los distintos tipos de escenarios y costumbres de sus propios países. Es permitirles compartir cómo ocurre ese evento en su cultura y cuáles son sus tradiciones para enriquecimiento de todos.

Si bien la emoción ha sido descrita como la fuerza motriz del aprendizaje de idiomas (Arnold y Fonseca-Mora, 2007; Dewaele, 2011; Dörnyei y Kubanyiova, 2014), no puede disociarse de lo cognitivo, porque la emoción y la cognición están entrelazadas, ya que "el lado afectivo del aprendizaje es la interacción crítica entre cómo sentimos, actuamos y pensamos" (Jensen, 1998, p. 71). De hecho, desde la psicología positiva, Fredrickson (2000) sostiene que las emociones positivas (la alegría, el interés, la satisfacción, el orgullo y el amor) pueden contrarrestar o reducir las negativas y que "las emociones positivas parecen […] provocar cambios principalmente en la actividad cognitiva" (264). Se puede ejemplificar con la actividad denominada "Caja mágica" en la que la profesora solicita que los estudiantes de forma individual se acerquen a una caja mágica que ella tiene en la mano con el objeto de descubrir a la persona que tienen que describir. El alumnado ya conoce el vocabulario y las estructuras necesarios para escribir esa descripción. Al acercarse a la caja, cada uno puede verse reflejado en el espejo que se encuentra en su interior, acompañado de un texto que dice: "Tú eres la persona más importante".

La curiosidad da paso a una sensación de apreciación de la identidad de cada estudiante, a la complicidad entre docente y estudiante, y también a una sonrisa por el componente de humor que entraña. La sorpresa, el humor y la apreciación de la identidad, todos ellos elementos afectivos, se reflejan en una realización más motivada de la descripción por escrito.

Otra actividad que puede ser de interés en el aula es el análisis del componente cultural en distintas expresiones metafóricas. Las emociones, aun siendo las mismas, se transmiten de forma diferente en distintas lenguas (Dewaele, 2011; Lemke, 2013; Wilson, 2013). Así, por ejemplo, el análisis del discurso sobre cómo se transmiten las emociones en diferentes idiomas muestra el modo en que en inglés la emoción "amor a otra persona" puede ser la metáfora "She's my better half/Ella es mi mejor mitad" mientras que en español se diría "Es mi media naranja" y en turco "Es mi media manzana". Se trata de expresiones distintas arraigadas en los referentes de cada cultura pero que encierran la misma emoción.

En la educación de adultos, las emociones son de especial interés porque el aprendizaje de la lengua del país de acogida constituye una fuente de esperanza y de motivación para poder conectar e integrarse. El aprendizaje de una nueva lengua y consecuentemente, de su cultura, están relacionados con el concepto de identidad. Según Norton (2016 p. 45) la identidad se construye de manera relacional a partir de "cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo se estructura esa relación a través del tiempo y el espacio, y cómo la persona entiende las posibilidades de futuro". Esa relación puede activarse mejor si se incorporan las voces del alumnado en el aula, si la figura docente fomenta ese intercambio de experiencias antes o después de una lectura y si visibiliza en el aula las tareas donde el alumnado haya aplicado creativamente los contenidos aprendidos (Cope y Kalantzis, 2023). Esto permite además disfrutar de la diversidad lingüística-cultural como algo enriquecedor.

LA ALFABETIZACIÓN AFECTIVA

Mientras que el interés en la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene una larga tradición (Arnold, 1999; Foncubierta y Cores-Bilbao, 2024; Schumann, 1975), en los estudios de alfabetización ha sido considerada más recientemente, si se analiza la alfabetización de adultos en una lengua extranjera o adicional (Anwaruddin, 2016; Boldt y Leander, 2020; Suh y Huh, 2023; Toscano-Fuentes et al., 2024).

Boldt y Leander (2020) proponen que la *Teoría Contemporánea del Afecto* puede remodelar nuestra comprensión de la investigación sobre la lectura. Su análisis se basa en una propuesta de los filósofos Deleuze y Guattari, para quienes el objeto de análisis afecta y, a su vez, es afectado. Según Boldt y Leander (2020), los significados y experiencias de la lectura deben entenderse como construidos a través de relaciones afectivas. Por ello, frente a la propuesta actual de trabajar el aprendizaje de la lectura fundamentalmente a partir de sus componentes cognitivos, como lo son la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión lectora, la *Teoría Contemporánea del Afecto* añade la visión de cómo "personas, objetos, ideas, palabras, sentimientos, sentidos, espacios, historias y culturas se unen en relaciones no jerárquicas" (p. 518), para crear y recrear la construcción de significados mientras se lee e incluso después de la lectura. Es decir, el propio texto se presenta al lector como una invitación a explorar las diferentes relaciones afectivas a través de las interacciones de los demás, de manera que los personajes de las historias, sus contextos, espacios, sentimientos, y los lectores crean una relación. Así, los lectores se ven afectados al reflexionar sobre lo que les ocurre a los personajes, pero también ante las visiones y comentarios de los demás estudiantes. En conclusión, se parte del hecho de que, "las emociones no son un asunto privado, [...] no están simplemente «dentro» o «fuera», sino que definen los contornos de los múltiples mundos que habitan los distintos sujetos" (Ahmed, 2004, p. 25).

La alfabetización afectiva o las respuestas emocionales a textos impresos o multimodales no solo se preocupa del significado del texto en sí, sino que lo conecta también con lo que le "hace al lector". De hecho, la lectura o el visionado de películas pueden llegar a ser un simulador emocional, activando los mismos circuitos neuronales de experiencias vividas (Oatley, 1999). Según Cole (2009), la alfabetización afectiva en el aula se basa en la selección de materiales que resuenen personalmente en el alumnado, temáticas de interés para este alumnado. El docente les da vida al presentarlos y leerlos por primera vez en voz alta. La modulación de la voz dramatizando el texto, el acompañamiento con música e imágenes, la exploración previa de la temática, el revivir el texto en contextos reales y el permitir respuestas emocionales a los textos dando la palabra a todas las voces y visiones en el aula, son rasgos propios de la alfabetización afectiva. El docente acepta las interacciones entre los valores identificados en el texto, los valores de los estudiantes, los suyos propios y de la sociedad. Si bien la alfabetización emocional se ocupa de la capacidad general de las personas de gestionar sus emociones (Steiner, 2003), la alfabetización afectiva es solo una parte de la emocional, se concreta en el

compromiso de docente y alumnado ante los textos de cualquier naturaleza. La alfabetización afectiva aboga por el placer de la lectura, se ocupa de la extracción de temas afectivos del texto y del diseño de pedagogías eficaces (Cole, 2009). Busca el "cambiar los recursos internos de un alumno para que sean más útiles" (Stevick, 1999, p. 55). En el caso de las personas adultas en contextos de migración, se considera una forma para activar sus voces, para que muestren y contrasten sus conocimientos previos y sus propias experiencias vitales con lo que trabajan en las lecturas, y se beneficien así de un proceso educativo transformador.

Anwaruddin (2016) añade el concepto de alfabetización afectiva al de alfabetización crítica y muestra el poder transformador de este enfoque. Propone seguir 4 principios en el aula. En primer lugar, examinar y reflexionar por qué sentimos lo que sentimos ante un determinado texto. Este principio define las emociones como relaciones de acercamiento o de alejamiento porque las emociones provocan acciones. En segundo lugar, promover el esfuerzo del alumnado por entrar en una relación de equivalencia afectiva, lo que suele nacer de la identificación de las temáticas del texto con las propias experiencias vividas. En tercer lugar, ayudar al alumnado a reflexionar sobre si la producción o circulación de los mensajes claves del texto son o no objeto de emociones en la política cotidiana. Esto permite la detección de los mensajes de desinformación que promueven el miedo o el odio y que manipulan a los ciudadanos. El cuarto principio se centra en la performatividad de las emociones, para lograr la justicia social, donde la labor pedagógica consiste en garantizar que el alumnado comprenda que las palabras "hacen" lo que "dicen". Estos principios recuerdan a los definidos por Freire (1983) donde la lectura siempre incluye un posicionamiento desde una percepción crítica, requiere una interpretación acorde con experiencias anteriores y ha de provocar una re-escritura de lo leído.

BUENAS PRÁCTICAS DE LA ALFABETIZACIÓN AFECTIVA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Lucio-Villegas (2023) critica el modelo del siglo XXI, que se enfoca en políticas de aprendizaje continuo deshumanizadoras, reduciendo a las personas a trabajadores y consumidores. Propone repensar el concepto de alfabetización en respuesta a cambios en la lengua, la digitalización, la migración y otras variables contextuales. Sostiene que la alfabetización no debe limitarse a un procedimiento técnico para cumplir requisitos específicos, sino que debe ser una puerta de acceso a nuevos conocimientos, comprensión y cambio en el mundo, capacitando a las personas para ser ciudadanos plenos. Citando a Freire (1983), recuerda que la alfabetización

no solo implica *reconocer palabras*, sino también dar *nombre al mundo* que nos rodea. Este concepto está vinculado a cómo los individuos organizan sus relaciones y los procesos de desarrollo personal. La alfabetización debe ser liberadora, convirtiendo a las personas en ciudadanos democráticos y activos en asuntos que afectan a su bienestar.

Capstick (2019) observó que muchos migrantes multilingües acceden a nuevas formas de alfabetización a través de sus prácticas de alfabetización existentes. Esta nueva alfabetización en la lengua del país de acogida es el resultado de la continuación de la alfabetización con la que el adulto ya llega. La alfabetización afectiva entiende el uso de las lenguas maternas y las prácticas de mediación (*translanguaging)* como herramientas pedagógicas necesarias para el éxito en la educación de adultos. Los docentes que recurren deliberadamente a los múltiples recursos lingüísticos de sus alumnos hacen que algunos estudiantes actúen como mediadores y que se mejore el aprendizaje de todos ellos (Gynne, 2019). Piccardo (2022) también interpreta el aula como un espacio social para compartir conocimientos y crear entendimiento mutuo. La investigadora alude al concepto de "espacios imaginativos de comprensión colectiva" (2022, p. 2) que pueden surgir cuando los estudiantes realizan actividades de lectura compartida y comentan sus reacciones con los demás. Esto requiere un proceso individual y social de creación de significado, en el que la mediación entre los estudiantes facilita el aprendizaje de la lengua, a la vez que el alumnado participa con sus experiencias vitales y da forma a sus repertorios lingüísticos. De este modo, la lengua se sitúa en el centro de la comprensión, del pensamiento y de la colaboración con los demás.

La alfabetización afectiva suele seleccionar textos que muestran problemas sociales asociados tanto a temáticas que van desde el lamento hasta la esperanza y tienen formato de narraciones digitales, de letras de canciones, de testimonios, de cuentos[1], de fábulas…, todos ellos para comprender "los dispositivos lingüísticos, el significado simbólico, el bienestar personal y las habilidades afectivas de los estudiantes adultos" (Kole, 2018, p. 385). Burgess y Rowsell (2020) examinaron el uso de actividades afectivas en grupos de refugiados. Los resultados mostraron que el uso de recursos multimodales, los realia, el lenguaje corporal, los espacios interiores y exteriores disponibles, junto con recursos informáticos o aplicaciones de realidad aumentada o inteligencia artificial sirven para avivar constantemente la curiosidad de este alumnado adulto. King et al. (2017) añaden que incluso los estudiantes principiantes, con un nivel de alfabetización limitado, necesitan tareas

[1] Ver como ejemplo Vaquero Ibarra, N. (s. f.).

cognitivamente desafiantes o socialmente gratificantes para evitar la rutina y promover el compromiso activo. Con el fin de ayudar a los adultos a convertirse en ciudadanos activos a cargo de los cambios en sus propias vidas, Holloway y Gouthro (2020) recomiendan el aprendizaje experiencial con casos prácticos, tareas basadas en competencias, la combinación de modalidades, la inclusión del idioma de la comunidad de origen de los estudiantes, el desarrollo de su alfabetización digital y el reconocimiento de la cultura y la semiótica de los estudiantes para mejorar la justicia social.

Cores-Bilbao et al. (2019) analizan un programa de alfabetización afectiva con 44 estudiantes adultos de distintas nacionalidades (81,2% españoles y 18,2% de distintas nacionalidades) en un nivel B2 de inglés. Se les planteó la tarea en grupos de buscar 5 videoclips musicales en 3 idiomas diferentes que incluyesen la misma emoción. En cada grupo había al menos una persona cuya lengua materna no era el español. Se les pedía trabajar con las distintas letras, seleccionar los 3 mejores videoclips y escribir finalmente un post recomendando las canciones a otros estudiantes de idiomas. Siguiendo los 4 principios de la alfabetización afectiva propuestos por Anwaruddin (2016) y orientados por la docente, el alumnado fue capaz de:

- Identificar sentimientos comunes en canciones de diversas culturas y discutir similitudes y diferencias.
- Identificar rasgos lingüísticos comunes en la expresión de sentimientos (por ejemplo, lenguaje metafórico) y contrastarlos con los de otras culturas.
- Determinar qué mensajes del siglo XXI a través de las canciones modernas se transmiten con frecuencia.
- Interpretar/contar la historia de una canción utilizando la voz, los gestos y el atrezzo para transmitir el significado de forma más clara y atractiva.
- Escribir un post como colaboradores del foro recomendando canciones a estudiantes de lenguas extranjeras.
- Hacer una presentación oral, dando razones a favor o en contra de su selección.

Para comprender mejor las percepciones de los participantes y su evaluación de esta intervención educativa basada en la alfabetización afectiva, se realizó una entrevista a un grupo focal. El análisis cualitativo de los temas más recurrentes reveló que les preocupó el inicio, ya que tenían que afrontar la incertidumbre de

cómo realizar la tarea que a su vez requería participación y flexibilidad de todos. Valoraron positivamente los intercambios de información y razonaron que esta metodología les hacía aprender más. Identificaron temáticas sociales como la igualdad de género, la crítica social, los movimientos antisexistas como mensajes más presentes que nunca en las canciones. El alumnado no español comentó que se sentía más sabio a la hora de tratar y entender la mentalidad de la cultura española y todos confirmaron que habían disfrutado con esta posibilidad de descubrir cómo procesan la información personas de otras culturas.

DESAFÍOS DE ADULTOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA DE ACOGIDA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El análisis de Schumann (1975) sobre el caso de los adultos que se adaptan a una nueva cultura sigue estando vigente. Schumann destaca los efectos negativos del rechazo por parte de la comunidad lingüística nativa o la presión de la comunidad de expatriados sobre los aprendices de una segunda lengua. Estos estudiantes pueden experimentar choque lingüístico, choque cultural, estrés cultural o vergüenza por su limitado dominio del nuevo idioma, lo cual puede impactar en su proceso de aprendizaje y adaptación. Probablemente el hecho de permitir en el aula la expresión de sus experiencias y emociones mejore esta sensación de no aceptación. También puede aportar resultados como los muestra el siguiente texto escrito por *Gabriel*, un estudiante adulto portugués con un nivel A2 en inglés. Tras haber participado en la semana dedicada al estudio de la erradicación de la violencia contra las mujeres, trabajando con pósteres, testimonios y expresiones lingüísticas que invisibilizan la violencia, se invitó al alumnado a contribuir con un texto para publicarlo en el libro digital *Microrrelatos co-educativos* [2]

> Mi secreto
>
> Una persona mayor viene a verme. Es mi secreto. Tan vieja que murió hace 20 años. Se enfada conmigo cuando le pregunto qué hay después de la muerte. No quiere hablar de la muerte. Quiere hablar de la vida. Y ella, mi abuela, vigila mi vida. Me ve jugar con mis hijos mientras mi mujer está en el trabajo. Viene de viaje con nosotros y ve a mi mujer conducir. Se sienta con nosotros por las noches a ver la tele. Me ha visto llorar por una escena emotiva. Se sorprendió. Fue el día del padre y vio cómo mi mujer me regalaba un ramo de flores. Sonrió. La tengo a mi lado cuando cocino. Intercambiamos recetas. Pero el día que nunca olvidaré es cuando me dijo que mi abuelo estaba orgulloso de mí. ¿Lo sabías? Me prometió algo. Dentro de 60 años cruzaremos juntos el mismo túnel. Espero tener nietos

[2] Texto facilitado por E. Cores-Bilbao, directora de la Escuela Oficial de Idiomas, Mundo do Lume. Extracto del *Flipbook* creado por estudiantes titulado *Microrrelatos co-educativos* (Escuela Oficial de Idiomas, Mundo do Lume, 2023).

> y sentir lo mismo que mi abuela ahora. Amor. La plena confianza en una sociedad en crecimiento. (Gabriel, A2, traducción propia del inglés)

Este escrito muestra que trabajar con las emociones libera a los mismos estudiantes hasta el punto que las incluyen a su vez en sus escritos, lo cual produce, al mismo tiempo, un *input* para otros lectores sobre formas alternativas de convivencia respecto de las que hayan conocido en sus culturas.

El encontrar una comunidad que nos acepte es otro de los desafíos con los que se encuentra una persona migrante. Por ello, otra práctica de interés se asienta en la relevancia del sentimiento de pertenencia que sentimos los seres humanos. Este sentimiento de pertenencia puede ser trabajado también en el aula de lenguas extranjeras (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2024), ya que depende de las oportunidades de interacción con los demás y, a su vez, de las experiencias positivas al conectarse (Allen et al., 2021). Una actividad que promueve la comprensión de experiencias vividas desde otras culturas podría ser la denominada *Biblioteca Humana*[3]. Los estudiantes escriben un breve resumen biográfico con un título. Estos breves resúmenes se exponen en el aula y cada alumno elige el libro humano sobre el que quiere saber más. En un espacio abierto, los alumnos-lectores y los alumnos-libros humanos se sientan juntos, y los libros humanos cuentan toda su historia y responden a las preguntas del grupo de estudiantes que los ha seleccionado. Los lectores deben "leer" al menos dos "libros". El acto termina con todos los miembros sentados juntos, reflexionando sobre este intercambio cultural y estableciendo las equivalencias afectivas.

La figura docente es, sin lugar a dudas, un elemento clave para el buen desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras, más aún en este contexto. Su papel como líderes del grupo, a la vez que facilitadores y mediadores, les otorga un poder especial. El discurso docente, así como su comportamiento no-verbal afectan el aprendizaje ya que, según Williams (1994, p. 77):

> La lengua forma parte del ser social de una persona: es parte de su identidad y se utiliza para transmitirla a los demás. El aprendizaje de una lengua extranjera implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas, o de un sistema de reglas, o de una gramática; implica una alteración de la imagen de uno mismo, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y formas de ser, y por lo tanto tiene un impacto significativo en la naturaleza social del que aprende.

[3] Idea nacida en Copenhagen (https://readinggarden.humanlibrary.org/) y llevada a cabo por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales en la Universidad de Huelva (2023).

Para llevar a cabo en el aula todas estas propuestas, son múltiples los estudios que mencionan la necesidad de un desarrollo profesional adecuado de los docentes para saber gestionar la multiculturalidad del alumnado. Así, Morales Rodríguez y Sosinski (2024) señalan aspectos negativos como algunos posibles choques culturales entre profesor y alumno, o entre los propios estudiantes, o la creación de grupos entre los estudiantes, lo que provoca distanciamientos o enfrentamientos. Sin embargo, observan también que la multiculturalidad puede conllevar la creación de vínculos a partir de experiencias compartidas o el enriquecimiento del aprendizaje de nuevas realidades más allá de la propia cultura.

Por otro lado, Fernández-Corbacho et al. (2024) estudiaron a 48 profesores en formación a los que se les animaba a imaginarse a sí mismos como futuros profesores de personas adultas no alfabetizadas en contexto de migración. Para ello les facilitaron documentos como la "Guía de Referencia sobre la Alfabetización y aprendizaje de una Segunda Lengua para la Integración Lingüística de Inmigrantes Adultos" del Consejo de Europa (LASLLIAM, Council of Europe, 2022), artículos de revistas, recursos audiovisuales y ejemplos de materiales educativos ya existentes para esta población. Las autoras analizaron las variables apertura cultural, empatía etnocultural, ansiedad y resentimiento ante el contacto con otras culturas, así como la conciencia de racismo de esta muestra de profesorado en formación. Los resultados señalan que, de todos los factores analizados, la apertura cultural es la que más necesita mejorarse en esta muestra de futuros profesores. Es decir, estos futuros docentes aún han de mejorar su concepción sobre cómo se puede aprender de las personas con las que se interactúa, sin enjuiciar y salvando la brecha cultural entre las distintas perspectivas. Si bien se necesitan más estudios al respecto, estos resultados indican también que probablemente se requiera aún un marco de formación más explícito que considere la alfabetización afectiva y establezca conexiones más profundas entre la multimodalidad, la diversidad lingüística y cultural y las características socioemocionales del alumnado adulto en contexto de migración.

Conclusión

La alfabetización en la lengua local es crucial para la supervivencia de las personas adultas que se han visto forzadas a abandonar sus países. El Consejo de Europa, consciente de las crisis migratorias y la globalización, promueve para ello una política migratoria europea que sea humanitaria y segura en todo el continente. Sin embargo, aún se requiere un mayor esfuerzo para su apropiada puesta en práctica.

Con respecto a la enseñanza de la lectura en una lengua adicional a adultos en contextos migratorios, se suele hacer hincapié en la enseñanza de elementos cognitivos, como la descodificación, el aprendizaje de vocabulario y la fluidez lectora para llegar a la comprensión del texto, lo que es muy relevante. Sin embargo, si no se tiene en cuenta la voz de los estudiantes, la manera en que los lectores con diferentes antecedentes lingüísticos y culturales responden a los distintos tipos de textos y se relacionan con ellos, la alfabetización en la lengua del país de acogida puede estar incompleta. Esto es lo que la alfabetización afectiva intenta aportar.

La alfabetización afectiva parte de la selección de textos significativos para las personas adultas. Son textos que frecuentemente abordan problemas sociales, temáticas de la vida real o fragmentos literarios, y se presentan en diversos formatos como narraciones digitales, canciones, posters, testimonios o cuentos, por poner ejemplos. A lo largo de este artículo se han ejemplificado diversas formas de acercar el texto al alumnado, intentando despertar su curiosidad y sus conocimientos o experiencias previos. Subyace siempre la idea de darles voz y participación, compartiendo sus experiencia o emociones iniciales, pero también solicitando su participación activa al finalizar la lectura compartida expresando de distintas formas su visión y su aprendizaje. Por todo ello, la alfabetización afectiva significa entender el aula como un espacio social para compartir conocimientos y crear entendimiento mutuo donde la lengua es el eje central del pensamiento y la cooperación.

Una piedra angular de la alfabetización afectiva es sin lugar a dudas la figura docente. La formación del profesorado se convierte en un elemento clave que necesita adaptarse a la globalización mundial, a la multiculturalidad, a la multimodalidad y a las tecnologías emergentes, no solo para promover y sostener la motivación por aprender una lengua sino para poder atender los múltiples retos de buena convivencia de nuestras sociedades multiculturales y plurilingües.

No existe una varita mágica para las aulas multiculturales actuales y las distintas necesidades de las personas adultas en contextos de migración. La variabilidad de las emociones, de los distintos entornos y de los factores individuales dependientes de la diversidad cultural y lingüística indica la imposibilidad de considerar una causalidad lineal de una única estrategia de enseñanza de idiomas. Pero una alfabetización afectiva puede ayudar a que las personas adultas migrantes sientan que se reconocen sus capacidades, en lugar de verse impedidos por sus limitaciones. Implica dar voz a los estudiantes para comprender que la diversidad cultural y lingüística supone una oportunidad para fusionar lo mejor de ellas a fin de seguir

sintiendo una "plena confianza en una sociedad en crecimiento" (Gabriel, A2) tal como nos transmite en su reflexión escrita la voz de *Gabriel*.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (MultiLits), REF. PID2020-113460RBI00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS

Ahmed, S. (2004). Collective feelings: or, the impressions left by others. *Theory, Culture & Society, 21*(2), 25-4. https://doi.org/10.1177/0263276404042133

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInereney, D., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87-102. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409

Anwaruddin, S. M. (aka Ahmed, A). (2016). Why critical literacy should turn to 'the affective turn': Making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*(3), 381–396. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429

Arnold, J. (Ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press

Arnold, J., & Fonseca-Mora, M. C. (2007). Affect in teacher talk. En B. Tomlinson (Ed.), *Language acquisition* (pp. 107–121). Continuum.

Boldt, G., & Leander, K. M. (2020). Affect theory in reading research: Imagining the radical difference. *Reading Psychology, 41*(6), 515–532. https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783137

Burgess, J., & Rowsell, J. (2020). Transcultural-affective flows and multimodal engagements: Reimagining pedagogy and assessment with adult language learners. *Language and Education, 34*(2), 173-191. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1720226

Capstick, T. (2019). Literacy, power and practices: Taking a discourse-ethnographic approach to exploring adult literacy practices in Pakistan and the UK. *International Journal of Lifelong Education, 38*(4), 433-448. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636891

Cole, D. (2009). Deleuzian affective literacy for teaching literature: A literary perspective on multiple literacies theory. En D. Masny & D. R. Cole (Eds.), *Multiple literacies theory* (pp. 63-78). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087909116_006

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge

Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). Towards education justice: The multiliteracies project revisited. In G. C. Zapata, M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies in International Educational Contexts* (pp. 1-33). Routledge.

Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho, A., Machancoses, F. H., & Fonseca-Mora, M. C. (2019). A music-mediated language learning experience: Students' awareness of their socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology, 10*, 478772. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02238

Council of Europe (2022). *Reference guide on literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*. Autor. https://rm.coe.int/literacy-and-second-language-learning-for-the-linguisticintegration-o/1680a72698

Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies, 22*(1), 23–42.

Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024648

Escuela oficial de idiomas do mundo lume (2023). *Micorrelatos coeducativos*. Autor. https://issuu.com/sarafuerteseoiayamonte/docs/revista_microrrelatos

EUROSTAT (2024, 2 de abril). *Migration and migrant population statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migrant_population:_27.3_million_non-EU_citizens_living_in_the_EU_on_1_January_2023

Fernández-Corbacho, A., Cores-Bilbao, E., & Flor-Arasil, P. (2024). Ethnocultural empathy development of future language teachers through digital multiliteracy resources for low-literacy adult migrants. *Frontiers in Psychology, 15*, 1398457. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1398457

Foncubierta, J. M., & Cores-Bilbao, E. (2024). Affect in English language learning: Self-esteem and motivation. En *Cognitive and educational psychology for TESOL: A guide for practitioners* (pp. 13-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66532-5_13**¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**

Fonseca-Mora, M. C., & Fernández-Corbacho, A. (2024). Foreign language learners' socio-emotional skills: Belonging and connectedness in plurilingual education. En F. Channel-Davim, K. Gouache, & K. Tretola (Coords.), *Plurilinguisme et littéracie face à la diversité linguistique et culturelle* (pp. 181-204). Lambert Lucas.

Fonseca-Mora, M. C., & Sosiński, M. (2023). Multiliteracies and adult language learners: Introduction. *European Journal of Language Policy*, *15*(2), 147-151. https://doi.org/10.3828/ejlp.2023.8

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well being. *Prevention & Treatment, 3*(1). https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a

Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *The Journal of Education, 165*(1), 5–11. https://doi.org/10.1177/002205748316500103

Griffiths, C. (2015). Review of motivational dynamics in language learning. *Applied Linguistics, 36*(5), 648–651. https://doi.org/10.1093/applin/amv005

Gynne, A. (2019). 'English or Swedish please, no Dari!'–(trans) languaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden. *Classroom Discourse, 10*(3-4), 347-368. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628791

Holloway, S. M., & Gouthro, P. A. (2020). Using a multiliteracies approach to foster critical and creative pedagogies for adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education, 26*(2), 203-220. https://doi.org/10.1177/1477971420913912

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.

King, K. A., Bigelow, M., & Hirsi, A. (2017). New to school and new to print: Everyday peer interaction among adolescent high school newcomers. *International Multilingual Research Journal, 11*(3), 137-151. https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1328958

Kole, K. (2018). The role of fairy tales in affective learning: Enhancing adult literacy and learning in FE and community settings. *Australian Journal of Adult Learning, 58*(3). https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.069469421667156

Lemke, J. L. (2013). Thinking about feeling: Affect across literacies and lives. En O. Erstad & J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 57–69). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239.005

Lucio-Villegas, E. (2023). The way we were: The legacy of the twentieth century to reflect on literacies in the twenty-first century. *European Journal of Language Policy, 15*(2), 153-166. https://doi.org/10.3828/ejlp.2023.9

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095360

Mora, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid: Alianza Editorial.

Morales Rodríguez, E. M., & Sosinski, M. (2024). Teaching Spanish to migrants in Spain: The teacher's perspective. *Linguo Didáctica, 3*, 26-43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9617038

Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly, 50*(2), 475–479. https://doi.org/10.1002/tesq.293

Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology, 3*(2), 101-117. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101

Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, *14*(2), 24-45.

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning, 25*(2), 209–235. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press. https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf

Stevick, E. W. (1999). Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 43-57). Cambridge University Pres

Suh, Y., & Huh, S. (2023). An EFL model of critical literacies: Adapted and reshaped from previous studies. *English Teaching, 78*(4), 323-345. https://doi.org/10.15858/engtea.78.4.202312.323

Toscano-Fuentes, C. M., Fernández-Corbacho, A., & Fonseca-Mora, M. C. (2024, en prensa). Reconceptualizing affective literacy for adult migrants. *Australian Journal of Adult Learning*.

Vaquero Ibarra, N. (Coord.). (s. f.). *Historias de debajo de la luna*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology, 11*, 77-84.

Wilson, R. (2013). Another language is another soul. *Language and Intercultural Communication, 13*(3), 298–309. http://doi.org/10.1080/14708477.2013.804534

———— & ————

M. CARMEN FONSECA MORA

Catedrática de Enseñanza de Lenguas y fundadora de ReALL (Research in Affective Language Learning Lab) en la Universidad de Huelva, España. Es miembro del Centro de Investigación 'Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social' (COIDESO). Sus principales líneas de investigación son la lingüística aplicada y la formación de profesores de idiomas.

fonseca@dfing.uhu.es
https://orcid.org/0000-0002-2404-3553

———— & ————

Fonseca Mora, M. C. (2024). La alfabetización afectiva en la enseñanza de lenguas: la voz de los adultos migrantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *17*(4), e1406. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1406

———— & ————

Rebut / Recibido / Received / Reçu: 03-06-2024
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 04-11-2024

https://revistes.uab.cat/jtl3/