



UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Facultad de Humanidades y
Comunicación**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

UN IDIOMA QUE UNE:

**LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA DE
HERENCIA (ELH) EN PAÍSES BAJOS**

Autora: Izarbe Martín Gracia

Tutora: Ariadna Saiz Mingo

RESUMEN: La Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) nace como una iniciativa del Gobierno de España para mantener los vínculos lingüísticos y culturales de los hijos de españoles residentes en el extranjero. Niños y adolescentes españoles acuden a estas clases complementarias gratuitas en más de 300 aulas en doce países de habla no hispana. Programas como este apoyan la enseñanza de la lengua española para aquellos hablantes de herencia de español que carecen de las habilidades lingüísticas y comunicativas propias de hablantes nativos al haber desarrollado su lenguaje en una sociedad donde otra lengua es la dominante.

Tomando como referencia el funcionamiento del programa ALCE en Países Bajos, en este Trabajo de Fin de Máster se presenta una unidad didáctica diseñada para trabajar el desarrollo de la lengua española de los niños españoles que viven en este país y cuyas familias buscan ampliar el conocimiento lingüístico y cultural de su lengua herencia de manera extraescolar. La propuesta se centra en trabajar la expresión oral y escrita de un grupo de niños españoles de entre 7 y 10 años partiendo de la tipología textual del cuento y de su hibridez cultural como hablantes de español que crecen en Países Bajos. Con el objetivo de diseñar una propuesta adecuada a las necesidades educativas de este alumnado, se recogen datos de profesores que enseñan español a hablantes de español como lengua herencia dentro del programa ALCE.

PALABRAS CLAVE: español como lengua herencia, ELH, enseñanza de ELH, programa ALCE, Países Bajos.

ABSTRACT: The Spanish Government with its initiative called the Spanish Language and Culture Program (ALCE) aims to maintain the linguistic and cultural links of the children of Spanish citizens residing abroad. Spanish children and teenagers attend to these extracurricular free-of-charge lessons in more than 300 classrooms in twelve non-Spanish speaking countries. Such programs support the teaching of the Spanish language for those heritage speakers of Spanish who lack the linguistic and communicative skills when compared to native speakers because they have developed their language in a social environment where another language is the dominant one.

Using the ALCE Program in the Netherlands as a reference, this Master Thesis presents a didactic unit designed to work on the development of the Spanish language of the children of Spanish origin who live in this country and whose families seek to expand the linguistic and cultural knowledge of their heritage language outside of school. The didactic proposal focuses on developing the oral and written expression of a group of Spanish children between 7 and 10 years old based on exploring tales as narrative texts and on their cultural hybridity as Spanish speakers who live and grow up in the Netherlands. With the aim of designing a suitable class plan for the educational needs of these students, data is gathered from teachers who teach Spanish for Spanish heritage speakers within the ALCE Program.

KEYWORDS: Spanish as Heritage Language, SHL, SHL education, ALCE Program, the Netherlands.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	4
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
3.1. LENGUAS DE HERENCIA: TERMINOLOGÍA Y ACERCAMIENTOS	5
3.2. LAS LENGUAS DE HERENCIA EN EUROPA: LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA Y LEGISLATIVA	8
3.3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA (ELH)	11
3.3.1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS PAÍSES BAJOS	13
3.4. LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR (AEEE): PAÍSES BAJOS	17
3.4.1. LAS AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS (ALCE)...	17
3.4.2. LAS SECCIONES ESPAÑOLAS Y LAS SECCIONES BILINGÜES	19
4. METODOLOGÍA	20
4.1. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO: CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES (CRS)	20
4.2. HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO REFLEXIVO .	22
4.3. ANÁLISIS DE CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES (CRS) ..	24
5. PAUTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE HERENCIA	28
5.1. NECESIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL LENGUA HERENCIA	28
5.2. (BI)ALFABETISMO: LA COMPETENCIA LECTOESCRITORA EN LA LENGUA ESPAÑOLA	30
5.3. LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA EN EL AULA DE LENGUAS HERENCIA	32
6. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¡VIVIMOS EN PAÍSES BAJOS Y HABLAMOS ESPAÑOL!	36
6.1. CONTEXTUALIZACIÓN	36
6.2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	38
6.3. PLAN DE TRABAJO	39
7. CONCLUSIONES	51
8. BIBLIOGRAFÍA	53
9. ANEXOS	60

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado e interconectado en el que vivimos, muchos niños y adolescentes migran con sus familias o sin acompañante por cuestiones económicas, laborales, académicas, o vulneración de derechos en sus países, entre otras, llevándose con ellos la lengua de su familia junto a sus maletas, sus recuerdos, y sus ilusiones. En los países de acogida, estas lenguas pasan a denominarse lenguas de herencia – LH de aquí en adelante –, pues en las sociedades de acogida los ciudadanos se comunican en otra lengua que deben aprender, relegando su exposición a la lengua materna al ámbito privado y familiar. La lengua española no es una excepción, pues las olas migratorias de los hablantes hispanos de España y de América Latina a países de habla no hispana provocó y sigue provocando que aumente el número de hablantes de español como LH en edad de escolarización. Asimismo, este fenómeno también engloba a aquellos niños y adolescentes migrantes de segunda y tercera generación que, habiendo nacido en un país de habla no hispana, crecen en un entorno familiar donde se habla en español. Por tanto, a pesar de no disponer de estadísticas sobre el número real de hablantes de español como LH, el Gobierno de España junto al Ministerio de Educación y Formación Profesional, en su compromiso por promover el estudio del español en el mundo, considera relevante apoyar a estas familias en su esfuerzo para mantener el desarrollo lingüístico de la lengua española de sus hijos. Así nacen las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), cuyas trescientas aulas están disponibles hoy en día en doce países de habla no hispana.

En mi corta experiencia como profesora ayudante de español como lengua extranjera (ELE), trabajé con cuatro estudiantes que eran hablantes de español como LH y estaban inscritos en clases de ELE junto a estudiantes sin conocimiento previo de español. Estos estudiantes, que provenían tres de Gibraltar y uno de Perú, estudiaban en un internado inglés en la campiña inglesa rodeados de la lengua inglesa tanto en el ámbito académico de las clases como en el ámbito privado con sus compañeros. Esta situación lingüística hacía que su uso del español se limitase a las conversaciones telefónicas con sus familiares, a las vacaciones escolares, y a las horas lectivas de clase de ELE. Académicamente, su nivel de español destacaba frente al de sus compañeros de clase, pues su conocimiento léxico y su expresión oral en la lengua española hacía que sus intervenciones fueran de un nivel superior al A1, A2, y B1 de sus compañeros. Su participación en las lecciones era espontánea y vista como un modelo al que aspirar por parte de sus compañeros. Este acercamiento a su proceso de aprendizaje del español ponía en valor sus conocimientos de la lengua, pero no promovía un mayor desarrollo lingüístico, , discursivo y estratégico en este alumnado. Con la excepción de las clases de escritura y ortografía para

aquel estudiante de último año que iba a realizar próximamente el examen de español para entrar en la universidad, el resto de los estudiantes seguían las clases como si fueran un estudiante más, enfrentándose a descifrar qué debían utilizar en actividades con terminología gramatical e intentando salir airoso con un uso natural del español en sus intervenciones en el aula.

Esta experiencia puso de manifiesto la necesidad de formarme también para lidiar con estudiantes en mis clases de español LE/L2 que tienen el español como LH, pues es una realidad de aula que puedo encontrar en mi futuro profesional. Por tanto, en este trabajo de fin de máster busco investigar qué estrategias y pautas didácticas son más adecuadas para trabajar con este perfil de estudiante y cómo se pueden llevar a la práctica en una propuesta didáctica con el objetivo de ampliar mi formación en la enseñanza del español como LE/L2/LH. Como contexto de aula para diseñar esta propuesta didáctica, se elige trabajar con niños hablantes de español como LH en Países Bajos por ser una realidad lingüística que tuve la oportunidad de conocer a través de mis colegas de profesión durante mi estancia académica en este país, gracias a las jornadas pedagógicas promovidas por la Acción Educativa Exterior en Benelux (Bélgica, Países Bajos, y Luxemburgo), los talleres organizados por el Instituto Cervantes de Utrecht, y las tertulias literarias para profesores de ELE en colaboración con la Universidad de Leiden de la Asociación Holandesa de Profesores de Español en Lenguas Vivas.

Para comenzar, se introduce en el estado de la cuestión los estudios relacionados con el tema de esta investigación: el español lengua herencia – de aquí en adelante ELH – y su enseñanza por parte de la Acción Exterior promovida por el Gobierno de España. Para ello, se describe qué se entiende por LH, cuál es la situación legislativa en la Unión Europea en cuanto a la enseñanza de las LH de los migrantes que residen en países comunitarios, y qué programas subvenciona el Gobierno de España para mantener y desarrollar el español de los hablantes de herencia – HH de aquí en adelante –.

Una vez se examinan los antecedentes de esta investigación, en la sección de metodología se presenta la metodología cualitativa del enfoque etnográfico que se utiliza para recoger los siguientes datos acerca de (1) la edad y el nivel del dominio del alumnado del programa ALCE en Países Bajos; (2) de su perfil lingüístico, si son en su mayoría monolingües en español o bilingües en español-otro idioma; (3) del tipo de instrucción y estrategias didácticas que se utilizan para trabajar con estos HH; y (4) de la importancia de tener la oportunidad de asistir a clases de ELH para estos estudiantes que viven en un país de habla no hispana como es Países Bajos. Para ello, se describe, por un lado, la herramienta con la que se recogen los datos a

analizar: un cuestionario con cuatro preguntas de respuesta abierta; y, por otro lado, la teoría etnográfica de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) que se utiliza para analizar los datos recogidos. El objetivo de esta recogida de datos y posterior análisis es poder diseñar una propuesta didáctica que se ajuste lo más adecuadamente posible a la realidad de un aula de ELH en Países Bajos.

Se dedica la siguiente sección a describir las pautas didácticas que, según los especialistas en el campo de la enseñanza de LH, en general, y de ELH, en particular, se utilizan asiduamente en la clase de idiomas con los HH para adecuar el proceso de enseñanza/aprendizaje a sus necesidades lingüísticas, académicas y afectivas. Partiendo de un análisis del perfil específico del alumnado que estudia su LH, se describen dos estrategias didácticas que se implementan en la enseñanza de LH con HH: el (bi)alfabetismo y la instrucción diferenciada. Aunque ambas pautas didácticas se utilizan para ofrecer oportunidades de aprendizaje a toda la diversidad de alumnado que convive en una clase de LH, el (bi)alfabetismo busca que los HH desarrollen sus habilidades comunicativas en la LH para que se asemejen a las habilidades que adquieren en la lengua que están escolarizados en el país de acogida, mientras que la instrucción diferenciada se encarga de diseñar planes de trabajo que se adecuen a perfiles de estudiantes diversos en términos de capacidades productivas/reproductivas y de nivel de dominio.

Para finalizar este trabajo de fin de máster, se termina la investigación con una propuesta didáctica diseñada para ser utilizada con estudiantes de ELH inscritos en el programa ALCE de Países Bajos con la finalidad de afianzar su conocimiento de la lengua española y desarrollar sus habilidades productivas y receptivas en esa lengua. Siguiendo la dinámica del enfoque por tareas con tareas posibilitadoras y una tarea final, los estudiantes trabajan a lo largo de las lecciones para crear un producto en forma de cuento que narre su hibridez como hablantes de español en Países Bajos. Los estudiantes narran estos cuentos en el taller de cuentacuentos de la última sesión ante los compañeros del programa ALCE y los familiares. Con esta propuesta se busca potenciar la producción escrita y la ortografía de los HH, mientras utilizan la LH para comunicarse en el aula y realizar las tareas posibilitadoras y que así pongan en valor su idiosincrasia como hispanohablantes en un país de habla neerlandesa.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo de fin de máster es presentar una propuesta didáctica que se adecue a las necesidades específicas lingüísticas de los estudiantes en edad de escolarización que acuden a clases extraescolares de español como lengua de herencia en países de habla no hispana, además de conectar su desarrollo del lenguaje con la idiosincrasia de sus historias migrantes.

Como objetivos subsidiarios, y para poder contextualizar esta propuesta, se investiga qué desafíos presenta la enseñanza de HH en las aulas de idiomas, qué herramientas se utilizan para adaptar la enseñanza de LE/L2 a la enseñanza de una LH, y cómo es la situación de las LH en el país elegido como contexto: Países Bajos.

Asimismo, y como se ha descrito anteriormente, la investigación didáctica que se lleva a cabo en este trabajo de fin de máster se realiza con la intención de ampliar, de manera interdisciplinar, la formación del profesorado de español que se recibe en el Máster Universitario Online en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MELE) de la Universidad de Burgos dentro del campo del ELH.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta revisión tiene como finalidad presentar las cuestiones teóricas relacionadas con el tema de la presente investigación: los estudios sobre las LH, en general, y sobre el ELH, en particular; la situación legislativa de la Unión Europea para mantener las LH de los inmigrantes; la situación lingüística en Países Bajos respecto a la comunidad de hispanohablantes; y la configuración de programas de apoyo para promover el estudio y el desarrollo del español de los HH españoles que residen en el extranjero por parte del Gobierno de España. Para ello, esta revisión teórica se basa en investigaciones y estudios que se han llevado a cabo para analizar la realidad lingüística de las lenguas de herencia a nivel global, a nivel europeo, y a nivel nacional. Esto, unido a datos estadísticos sobre las comunidades de hablantes en Países Bajos y sobre los desplazados españoles que residen en el extranjero, permiten dibujar el paisaje lingüístico que se emplea como contextualización de la propuesta didáctica. Asimismo, la prominencia de los investigadores estadounidenses en el campo de la didáctica del español como lengua de herencia proporciona herramientas teóricas y metodológicas relacionadas con las consideraciones esenciales y los desafíos que supone la enseñanza del español para estudiantes de herencia.

En el primer apartado se describe qué se entiende por LH en relación con lengua materna, lengua minoritaria y lengua de hogar para establecer el marco terminológico que se sigue a lo largo de esta investigación. Después, se dedica el segundo apartado a examinar la situación lingüística y legislativa de las LH en Europa. Se centra esta revisión teórica en esta zona geográfica porque el estudio de las lenguas de herencia en Europa ayuda a examinar la normativa europea que legisla el estatus y la enseñanza del ELH en las aulas ALCE de Países Bajos. Y, una vez estudiada la relevancia de las LH en este continente, en el tercer apartado se analiza brevemente el lugar del ELH en los países europeos para, después, centrarse en la realidad lingüística del español en Países Bajos. Para finalizar, en el cuarto apartado se explica y se resume la Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE) que impulsa el Gobierno de España en el extranjero para fomentar el estudio del español. Se pone especial hincapié en este apartado a los programas de apoyo a la enseñanza del ELH, que son programas específicos para hijos de residentes españoles conocidos como ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas).

3.1. LENGUAS DE HERENCIA: TERMINOLOGÍA Y ACERCAMIENTOS

Para describir qué significado se le da al término lengua de herencia en la presente investigación, se empieza recalando que este término se ha utilizado recientemente en

conexión con las minorías lingüísticas. Por ello, en ocasiones se puede entender el concepto LH como sinónimo de lengua materna, de lengua minoritaria y/o de lengua familiar. Esta relación semántica de semejanza va a depender del contexto específico de cada hablante de lengua herencia. Si consideramos un contexto lingüístico como el que se estudia en esta investigación, el español es tanto LH como lengua minoritaria, pues esta lengua es utilizada por un número reducido de usuarios si la comparamos con la lengua oficial del país de acogida: el neerlandés. Pero, en otros contextos lingüísticos, una LH puede no ser una lengua minoritaria, sino una lengua mayoritaria minorizada a pesar su gran número de usuarios por cuestiones de índole política. Este podría ser el caso del árabe ceutí o dariya y del tamazight en las ciudades de Ceuta y Melilla, respectivamente (Fernández García, 2016; Moscoso García, 2015). Asimismo, los conceptos lengua materna y lengua del hogar pueden describir de manera errónea la realidad intralingüística de los hablantes de LH si, por ejemplo, éste utiliza la lengua del país de acogida en su casa, o si la conexión que tiene con la LH es con familiares de segundo grado, que sí hablan la LH con ellos, pero a los que responden en la lengua del país de acogida. Por lo tanto, es importante que se defina aquí qué se entiende como LH y cómo se emplea este término a lo largo del trabajo.

Siguiendo a la catedrática Kim Potowski (2005, 2014), una de las figuras más relevantes en el área de la didáctica de las LH en general, y del ELH en particular, existe una definición más “estrecha” y otra más amplia para definir a los HH. Por un lado, la lingüista Guadalupe Valdés (2001, en Potowski, 2014, p. 155) utiliza el contexto estadounidense para definir a los HH como aquellos “individuos que se han criado en una casa donde se habla una lengua no inglesa y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad – productiva y/o receptiva – en esa lengua”. Si se traslada esta definición “estrecha” al país objeto de estudio de esta investigación, un HH en Países Bajos sería cualquier individuo que se cría en un hogar donde se convive en otra lengua distinta al neerlandés. Esta definición de Valdés es la definición canónica de los HH y es la que se emplea en la didáctica de las lenguas de herencia. Por otro lado, la definición más “extensa” de HH se centra en la identidad cultural de estos usuarios, alegando así que, si una persona tiene parentesco con un grupo, es hablante de herencia del idioma por sus raíces, aunque no pueda hablarlo ni comprenderlo (Potowski, 2005, p. 17).

Como esta investigación se centra en la didáctica del ELH, se emplea la definición “estrecha” de HH, pues en ella se incluye a estudiantes que tienen habilidades receptivas y productivas y a estudiantes que han desarrollado en su hogar únicamente habilidades receptivas. Además, a lo largo de la investigación se utiliza el término LH para describir a la lengua española frente

al término lengua materna, lengua extranjera o lengua inmigrante porque, de esta manera, se abarca el dominio del español por parte de los inmigrantes de segunda y tercera generación que han nacido en el país de acogida y que hacen uso de las aulas ALCE disponibles en el país donde residen.

Al igual que señala Potowski (2005, 2014) en sus investigaciones, los HH se insertan dentro de un amplio espectro de bilingüismo. Esto también puede verse en el perfil de los estudiantes de estas aulas ALCE, pues es un programa que acepta a estudiantes menores de 17 años siempre y cuando uno de sus progenitores tenga la nacionalidad española. Por tanto, es factible que uno de los perfiles de hablantes de ELH que nos encontremos en ALCE sea el de un menor nacido en el país de acogida de padres que, a su vez, nacieron en el país de acogida, o migraron con su familia a una temprana edad durante la crisis migratoria de los años cincuenta y sesenta, y que aprendieron el español también como LH. Por tanto, se entiende a los hablantes de LH de la misma manera que se utiliza en el estudio comparativo de las LH en Alemania, Italia, Países Bajos, Portugal y España (Gross et al., 2021). Pues pueden ser migrantes de primera, segunda o tercera generación cuyo input o aducto es muy limitado en comparación con otros niños que son educados en la sociedad monolingüe de su país de origen.

Como afirman Corinne A. Seals y Sheena Shah (2017) en su libro sobre las políticas de las LH, este fenómeno lingüístico puede encontrarse en todos los continentes. Pues, cuando los hablantes de una, o varias, lenguas emigran a un país de acogida donde la lengua mayoritaria es otra distinta, estos hablantes se convierten en hablantes de LH y su lengua en LH (p. 1). Este sería el caso de las personas desplazadas, y sus descendientes, de habla hispana que residen en el país objeto de estudio: Países Bajos, pues la lengua mayoritaria de la sociedad de acogida es el neerlandés y no el español. Esta situación lingüística va a influir considerablemente en su uso del español, que se va a ver acotado a la vida privada y a la posible vida social con otras personas migradas hispanas. Y, en el caso de tener descendientes, su desarrollo de la LH va a diferir en gran medida si lo comparamos con el dominio de los niños que viven en una sociedad monolingüe de habla hispana al estar escolarizados en la lengua mayoritaria del país de acogida: el neerlandés.

Pero, a pesar de que la nomenclatura de este fenómeno se puede considerar reciente, el fenómeno en sí no lo es. Como apuntan Seals y Shah (p. 2), en el mundo hay una gran variedad de LH. Las lenguas indígenas se pueden considerar LH, pues su estatus como lengua vehicular en países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Perú, o México ha sido mermado por la lengua de los colonizadores: el inglés y el español, respectivamente. Sin embargo, como se puede

observar al estudiar el caso de la lengua española, que una lengua sea mayoritaria en un país no significa que no pueda ser LH en otro contexto. Así, las lenguas coloniales como el español, el francés o el neerlandés en Estados Unidos pasaron a ser LH cuando el inglés se estableció como la lengua hegemónica. Además, las lenguas de las personas migradas son también LH, como es el caso del árabe, del portugués, del rumano o del wolof en España.

Por tanto, la globalización, la movilización – por elección o por necesidad –, y la libre circulación de personas en la Unión Europea son factores claves para entender el auge de las investigaciones acerca de las LH dentro de la educación, la sociolingüística, el derecho, entre otros. Debido a la amplitud de este fenómeno lingüístico, instituciones como la UNESCO (2008) y la Comisión Europea (2009) justifican la importancia de investigar este campo de investigación dentro de la enseñanza de lenguas para, así, poder potenciar la lengua académica de los HH en su educación formal, como es el caso del español académico de los hablantes de ELH.

3.2. LAS LENGUAS DE HERENCIA EN EUROPA: LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA Y LEGISLATIVA

En este segundo apartado se examina la situación lingüística y legislativa del continente europeo, especialmente de los países miembros de la Unión Europea, teniendo en cuenta cómo las tendencias demográficas han cambiado las lenguas en Europa. Como señalan las investigadoras en la enseñanza de LH en el contexto austríaco Marta Csire y Johana Laakso (2011, p. 93), el aumento de hablantes multilingües en muchos países llama a una planificación y a unas estrategias educativas más diferenciadas. En Europa esta situación lingüística se ha agrandado por las políticas de movilidad libre entre países miembros de la Unión Europea. Según citan en su estudio sobre LH Faith Bayram y Clare Wright (2014), el Eurobarómetro llevado a cabo en 2012 constata que el 54% de los europeos son multilingües, lo que refleja las expectativas de estas familias multilingües, normalmente moviéndose por Europa lejos de su país natal, para mantener su lengua de origen dentro de la sociedad donde viven. Asimismo, las olas migratorias del siglo XXI han producido un cambio en las tendencias demográficas al incrementar el número de jóvenes escolares en el mundo cuya lengua de hogar difiere de la lengua en la escuela (Dávila, 2017, p. 395). Esto provoca que organismos como la Comisión Europea y la UNESCO decidan sentarse y redactar políticas lingüísticas para promover el mantenimiento de las lenguas maternas, o de las LH según el caso, de los niños y adolescentes que emigran a países, y entre países, de la Unión Europea.

La sensibilidad internacional para reconocer y proteger las LH ha ido en aumento (Griva et al., 2017; Seals y Shah 2017), convirtiéndose en un tema significativo en derecho europeo e internacional. La Unión Europea, el Consejo Europeo y la UNESCO han intentado funcionar como agencias para promocionar los conceptos de multilingüismo y multiculturalismo y para proteger las lenguas minoritarias de los migrantes. Entre las herramientas desarrolladas por las políticas regionales de la UE y las políticas de mantenimiento de las LH durante estos años, destaca el documento «Integrando a los niños inmigrantes en las escuelas de Europa» (2009, en su versión en inglés: “Integrating Inmigrant Children into Schools in Europe”). Este documento firmado por la Comisión Europea junto a las agencias europeas de educación y cultura Eurydice y EACEA, sí menciona la necesidad de implementar la enseñanza de LH a nivel europeo para apoyar el desarrollo cognitivo y social de los niños migrantes.

Antes de la publicación de este documento apoyando a la educación de los niños migrantes en su LH, en Europa estaba la “Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales” (European Charter for Regional or Minority Languages en inglés), ratificada en 1992 por el Consejo de Europa. Esta carta es un instrumento legal detallado que busca proteger y promover la diversidad lingüística de Europa en relación con las lenguas minoritarias, pero que excluía a las lenguas habladas por los migrantes, es decir, las lenguas de los HH y, por ende, LH. Este sería el caso de los migrantes hispanohablantes que residen en cualquier país miembro de la Unión Europea, excluyendo a España. Sin embargo, gracias al nuevo documento de 2009, los derechos lingüísticos de los niños y adolescentes con LH como el español fueron reconocidos en el ámbito europeo. Y con ello surgieron los estudios sobre cómo la nueva situación lingüística generada por las olas migratorias estaba produciendo cambios a nivel educativo en distintos países europeos.

Dentro del marco de las LH en Europa, los investigadores se han centrado en estudiar, principalmente, cuatro cuestiones: 1) la situación lingüística de los países de acogida en relación a las lenguas nacionales y a las lenguas minoritarias; 2) los problemas a los que se enfrentan las familias migrantes si quieren que sus hijos estudien la cultura y la lengua de su país de origen; 3) los desafíos que supone la escolarización de los niños migrantes en los sistemas educativos de estos países de acogida; y 4) la respuesta gubernamental, o la falta de ella, ante esta nueva situación lingüística.

Cabe destacar que, en contraposición con los numerosos estudios sobre el ELH en Estados Unidos, las investigaciones europeas examinan el estatus de una gran variedad de lenguas como LH en el territorio europeo. Para ilustrar esta realidad lingüística, y siguiendo un orden

alfabético, disponemos de estudios sobre la situación del árabe como LH en Suecia (Dávila, 2017); del albaniano como LH en Grecia (Gkaintartzi et al., 2016); del español como LH en Alemania (Ramos Méndez-Sahlander, 2018), en Italia (Bonomi y Sanfelici, 2018), en Suecia (Parada, 2018), y en Suiza (Sánchez Abchi, 2018); del francés como LH en Alemania (Stahnke et al., 2021); del húngaro como LH en Austria (Csire y Laakso, 2011); del portugués como LH en Alemania (Pfeifer y Schmidt, 2012), en España (Souza y Gomes, 2017), en Reino Unido (Souza y Gomes, 2017), y en Suiza (Berthele y Vanhove, 2020); del ruso como LH en Alemania (Olfert y Schmitz, 2016) y en Finlandia (Protassova, 2008); del serbio como LH en Países Bajos (Palmen, 2016); del somalí como LH en Suecia (Dávila, 2017); del turco como LH en Alemania (Bayram y Wright, 2016; Olfert y Schmitz, 2016) y en Países Bajos (Sevinç y Dewaele, 2018); y del ucraniano como LH en Bosnia y Herzegovina (Vasilijevic, 2017).

Considerando el marco de protección ante las lenguas de herencia impulsado por la Unión Europea y la UNESCO en sus políticas lingüísticas, se puede dividir en tres grupos las respuestas gubernamentales de los países estudiados en las investigaciones citadas anteriormente. Por un lado, están aquellos países donde existen políticas a nivel nacional para dar respuesta a las lenguas minoritarias de los niños migrantes que residen en el territorio. Aquí se pueden distinguir dos tendencias: países donde las políticas para mantener la LH de los niños que emigran se implementan dentro del sistema educativo, y países donde existen políticas para mantener la LH de niños inmigrantes pero que, en la práctica, no se aplican en el sistema educativo.

Dentro del primer grupo están los países escandinavos Finlandia y Suecia, donde por ley todos los estudiantes tienen derecho a estudiar y usar la lengua que utilizan en casa, considerándose así cualquier lengua que no sea el finés o el sueco. El gobierno finés ofrece 90 minutos de clases en la LH a la semana dentro de su Plan de Integración de Inmigrantes (Protassova, 2008, p. 129). Mientras que el gobierno sueco crea asignaturas optativas para cada LH si hay un mínimo de cinco estudiantes que utilicen esa misma lengua minoritaria, siendo el español una de las cinco LH más estudiadas en la educación primaria sueca (Dávila, 2017, p. 397). Mención especial en este primer grupo a Países Bajos, donde su política lingüística era similar a la de estos países escandinavos. La legislación neerlandesa implementó un acercamiento pluralista a las cuestiones de las lenguas de los migrantes, ofreciendo clases en la lengua de herencia de los niños migrantes en las escuelas primarias desde 1974 a 2004 (Palmer, 2016, p. 9). Sin embargo, cuando los programas para enseñar la lengua y la cultura de los países de origen en la educación primaria fueron cancelados, las familias tuvieron que buscar alternativas como las que ofrecen

las aulas objeto de estudio en este trabajo: las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas. A pesar de que hoy en día las LH no se pueden estudiar en la educación primaria neerlandesa, sí se ha comenzado a incluir la enseñanza de las LH en la educación secundaria como asignaturas optativas (Palmer, 2016, p. 10). Así, lenguas como el turco o el español pueden estudiarse en vez del francés o el alemán, mientras que otras lenguas como el papiamentu no tienen un estatus oficial dentro del currículo a pesar de ser la LH de los migrantes de las Antillas Neerlandesas.

Dentro del segundo grupo están Austria, Alemania, y Bosnia y Herzegovina, donde existen políticas para mantener las LH de los niños migrantes, pero estas están solo vigentes en unas zonas concretas, para unas lenguas específicas, o son difíciles de implementar por tener criterios vagos e imprecisos. Como consecuencia de esta falta de uniformidad en el acercamiento a la enseñanza de LH, la escolarización de los niños migrantes se hace en el idioma oficial del país de acogida y las lenguas no nacionales se enseñan, en la mayoría de los casos, como lenguas extranjeras dentro del currículo si hay un número suficiente de alumnos o como lenguas de herencia en organizaciones fuera de los centros escolares.

Por otro lado, están aquellos países donde no existen políticas a nivel nacional y, por tanto, los padres de los niños deben organizarse de manera independiente para ofrecer clases complementarias de la lengua y cultura de sus países de origen. Dentro de este tercer grupo están Grecia, Escocia, Inglaterra y España, donde no hay un marco legislativo para incluir las LH de los migrantes dentro del currículo oficial educativo. Por tanto, las LH se estudian principalmente en escuelas complementarias creadas por grupos de personas migrantes que quieren preservar su herencia cultural y lingüística como un complemento a la educación formal que se ofrece en la sociedad de acogida, siendo una de estas minorías la comunidad española en el extranjero.

3.3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA (ELH)

Como se ha mencionado al comienzo de esta revisión teórica, la existencia de las LH está muy relacionada con las olas migratorias, especialmente con las nuevas tendencias de migración familiar, pues esto ha influido en el crecimiento de los escolares con LH. Al centrarse en el caso del ELH en Europa, el siglo XX y el siglo XXI han sido testigos de varias olas migratorias de carácter político y económico tanto de países de América Latina como de España hacia países europeos de acogida. Desde el exilio político conosureño de argentinos, chilenos, uruguayos y paraguayos entre los años setenta y los años noventa, hasta la migración económica de ecuatorianos y argentinos y la inmigración forzada de colombianos producto de la violencia en la década del 2000, pasando por los “silenciosos” inmigrantes económicos dominicanos,

peruanos, ecuatorianos, colombianos y bolivianos en los años ochenta y en los años noventa (Herrera y Yépez, 2007, p. 10), Europa ha sido uno de los destinos para estas personas hispanas de América Latina que emigraron temporalmente, de manera forzada o para establecerse en el país de acogida. Las migraciones españolas a Europa se asemejan a las latinoamericanas en su motivación: la movilización de trabajadores entre 1946 y 1973 a países industrializados como Francia, Alemania y Suiza, llegando a instalarse de manera definitiva casi tres millones de españoles; y más recientemente la nueva migración económica española de, sobre todo, adultos jóvenes cualificados a raíz de la crisis económica del año 2008 a países europeos, destacando Reino Unido, Francia y Alemania (Vázquez Silva et al., 2021; Vilar, 2000).

Hoy en día tenemos datos acerca del número de inmigrantes de habla hispana que hay repartidos por el mundo. Para esta investigación se recogen aquí únicamente los datos sobre la Unión Europea, al pertenecer Países Bajos a ella. En su informe anual de 2019, el Instituto Cervantes publicó que el número de hispanohablantes en la Unión Europea (exceptuando a España) era de 1.400.000, para el grupo de dominio nativo, y de 30.975.000, para el grupo de competencia limitada (p. 19). Dentro de este último grupo, el informe incluye a lo largo del documento tanto a “los hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües” como “a los usuarios de variedades de mezcla bilingües” (p. 18). Asimismo, dentro de este grupo también se incluye a “las personas extranjeras de lengua materna diferente al español residentes en un país hispanohablante” (p. 18). Sin embargo, como en este caso se está contabilizando a los hispanohablantes en la Unión Europea y se está excluyendo al único país hispanohablante –España–, se puede concluir que los 30.975.000 usuarios del grupo de competencia limitada son posibles HH de la lengua española en la Unión Europea.

En los estudios anteriormente citados sobre la situación del español lengua de herencia en Alemania, Bélgica, Italia, Países Bajos, Suecia y Suiza, se constata que las olas migratorias, junto a la reagrupación familiar y a los nuevos nacimientos en la sociedad de acogida, han originado un aumento de los hispanohablantes de herencia. En Italia la comunidad latina, con alrededor de 400.000 usuarios en 2018, ha hecho que el español se convierta en una de las lenguas minoritarias más importantes dentro del paisaje lingüístico italiano (Bonomi y Sanfelici, 2018, p. 479) al igual que la diáspora chilena en Suecia, donde se encuentra la tercera comunidad de emigrados chilenos a nivel mundial con 42.396 chilenos en 2005 (Parada, 2018, p. 513). Mientras que la inmigración española es la responsable del aumento del ELH en Alemania con casi 156.000 españoles en 2015 (Ramos Méndez Sahlender, 2018, p. 492), en Suiza con un 33,55% de hablantes hispanos provenientes de España (Sánchez Abchi, 2018, p.

506), y en Bélgica, donde los españoles son el noveno grupo de inmigrantes en la Región Flamenca de Bélgica con 71.828 residentes provenientes de España (Valck, 2020, p. 16). Los usuarios con competencia limitada, siguiendo la distinción terminológica que hace el Instituto Cervantes en su informe (2019), pueblan las escuelas de los países de acogida, que en su mayoría ofrecen únicamente clases de español como lengua extranjera para el alumnado de educación secundaria y universitaria, sin hacer distinciones entre hablantes extranjeros y nuevos respecto a la lengua meta y HH (Bonomi y Sanfelici, 2018, p. 481; Sánchez Abchi, 2018, p. 504). Esta heterogeneidad en las aulas de ELE es un fenómeno universal que tiene sus detractores, como se examina en la sección sobre didáctica de las lenguas de herencia de esta investigación.

Sin embargo, entre estos países también hay diferencias según el valor que se le da al español y a otras LH en la sociedad. La ideología monolingüe de Italia hacia sus inmigrantes no facilita que los hispanohablantes de herencia generen un vínculo con la lengua y la cultura de herencia más allá del ámbito doméstico (Bonomi y Sanfelici, 2018, p. 481). Por el contrario, las familias hispanohablantes en Alemania, en Suecia, en Suiza, y en Bélgica se enfrentan a los desafíos que supone transmitir la lengua española a otras generaciones con la ayuda de programas organizados por el Gobierno de España – como el programa ALCE – y por instituciones de padres y madres hispanos en ciudades del país de acogida – como el programa IMPULSO en Alemania – (Ramos Méndez Sahlender, 2018, p. 496; Parada, 2018, p. 529; Sánchez Abchi, 2018, p. 509; Valck, 2020, p. 21).

3.3.1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN LOS PAÍSES BAJOS

La realidad lingüística de Países Bajos se asemeja a la de los países europeos descritos en la introducción de este tercer apartado en cuanto a población migrante de origen latino y español y en cuanto a las posibilidades de los HH de estudiar español en el país. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la población española residente en el extranjero, en 2022 hay un total de 31.862 personas españolas que residen en los Países Bajos, de los cuales 7.489 son niños y adolescentes de entre 0 y 19 años (ilustración 1). Esto supone que un 23,5 % de la población migrante española está en edad de escolarización en los Países Bajos.

Principales series de población desde 2009

Principales resultados

Población Española residente en el extranjero por país de residencia, grupos de edad quinquenales y año de referencia

Unidades: personas (valores absolutos)

	2022			
	De 0 a 4 años	De 5 a 9 años	De 10 a 14 años	De 15 a 19 años
PAÍSES BAJOS	1.524	1.801	2.207	1.957

Ilustración 1 Población española residente en Países Bajos de entre 0 a 19 años en 2022 (Fuente: INE <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/p85001/serie/10/&file=01002.px&L=0>)

Si se quiere acceder a los datos sobre el resto de los residentes de países de habla hispana en Países Bajos, solo se dispone de las estadísticas de la Agencia Central de Estadísticas Neerlandesas (CBS o *Centraal Bureau van Statistiek* en neerlandés). Según sus datos sobre la población residente en Países Bajos por sexo, edad y nacionalidad a 1 de enero (ilustración 2), el número de españoles no coincide con los datos del INE, pues el INE contabiliza 31.862 personas españolas residentes en Países Bajos en 2022, mientras que el CBS contabiliza un total de 35.624 españoles residiendo en el país en 2020 y un total de 37.433 españoles en 2021. Es posible que las cifras del CBS se asemejen más a la realidad que las del INE, pues en Países Bajos es obligatorio el registro en el ayuntamiento de la localidad donde resides si vas a estar más de 3 meses dentro del país. Esto incluye a los 6.100 universitarios hispanos que estudian en el país y residen de manera temporal. Entre los más numerosos destacan los 4.690 estudiantes españoles, seguidos por 410 mexicanos, 250 colombianos, y 190 peruanos. Cuando una persona migrante se inscribe en el ayuntamiento, recibe su número ciudadano en el país (el *Burger Service Nummer* o BSN), que es imprescindible para trabajar en el país, para abrir una cuenta bancaria, para tener un abono personal de transporte, para acceder a ayudas al alquiler, o para realizar cualquier gestión con la Administración pública de los Países Bajos. Por lo que inscribirse como residente en el país trae beneficios para el día a día. En los datos que proporciona el CBS, destaca por su numerosidad el número de mexicanos con 3.159 personas, seguidos por 3.139 colombianos, 1.394 venezolanos, 1.237 chilenos y 1.225 peruanos. También se ha añadido en la tabla el número de inmigrantes de origen brasileño porque, a pesar de no ser hispanohablantes, es muy significativa la cantidad de habitantes lusófonos en Países Bajos dentro de la comunidad latina: 11.187 usuarios.

Bevolking op 1 januari						
Nationaliteiten ▼	Totaal					
	1995	2000	2010	2019	2020	2021
	aantal					
Argentijns	465	338	574	947	1 152	1 171
Boliviaans	107	127	251	228	250	225
Braziliaans	2 129	2 597	5 239	9 381	10 867	11 187
Chileens	1 326	939	857	1 203	1 282	1 237
Colombiaans	1 669	1 790	2 168	2 619	3 060	3 139
Costa Ricaans	57	121	169	317	369	383
Cubaans	128	432	571	433	461	489
Dominicaans	1 572	1 204	1 189	926	979	995
Ecuadoraans	193	463	700	742	798	718
Guatemalaans	42	97	115	157	186	181
Hondurees	44	52	95	120	139	143
Mexicaans	410	617	1 438	2 866	3 129	3 159
Nicaraguaans	86	55	89	117	166	179
Panamees	87	40	59	99	124	121
Paraguayaans	35	43	41	57	62	64
Peruaans	594	467	1 049	1 112	1 235	1 225
Salvadoraans	123	73	61	129	174	184
Spaans	16 831	16 943	18 132	32 726	35 624	37 433
Uruguayaan	147	90	82	112	151	164
Venezolaans	339	578	764	1 066	1 322	1 394

Bron: CBS

Ilustración 2 Población migrante de Países Bajos según su nacionalidad entre 1995 y 2021 (Fuente: CBS <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03743/table?fromstatweb>)

Asimismo, es relevante para esta investigación conocer el número de niños y adolescentes de entre 0 y 20 años que tienen como país de origen un país hispanohablante y que residen en los Países Bajos (ilustración 3). Según el CBS, en 2021 en Países Bajos residían un total de 5.601 niños y adolescentes españoles, seguidos por 274 mexicanos y 274 colombianos, 213 venezolanos, 175 dominicanos, 123 argentinos, 114 peruanos, 98 chilenos, 46 ecuatorianos, 44 costarricenses, 44 cubanos y 44 salvadoreños, 24 panameños y 24 uruguayos, 23 bolivianos, 21 guatemaltecos y 21 nicaragüenses, 16 hondureños, y 5 paraguayos. Dando un total de 7.073 escolares registrados con ELH en el país de acogida.

Nationaliteiten ▼	Bevolking op 1 januari			
	0 tot 5 jaar	5 tot 10 jaar	10 tot 15 jaar	15 tot 20 jaar
	2021	2021	2021	2021
	aantal			
Argentijns	46	37	19	21
Boliviaans	5	2	6	10
Braziliaans	335	367	305	374
Chileens	30	28	19	21
Colombiaans	52	64	63	95
Costa Ricaans	12	14	8	10
Cubaans	9	13	11	11
Dominicaans	18	32	50	75
Ecuadoraans	12	9	7	18
Guatemalaans	8	2	5	6
Hondurees	5	2	2	7
Mexicaans	86	59	57	72
Nicaraguaans	2	5	2	12
Panamees	5	4	6	9
Paraguayaans	2	1	0	2
Peruaans	21	23	19	51
Salvadoraans	10	11	10	13
Spaans	1 431	1 294	1 269	1 607
Uruguayaans	9	7	4	4
Venezolaans	38	56	56	63

Bron: CBS

Ilustración 3 Población migrante de Países Bajos según su edad y su nacionalidad en 2021 (Fuente: CBS <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03743/table?fromstatweb>)

En el siguiente, y último apartado de esta contextualización teórica se introduce y se explica la Acción Educativa Española disponible en Países Bajos para desarrollar la competencia lingüística de los hispanohablantes de herencia en el país. Al igual que los desafíos de las familias de origen latino y español en Alemania, Suecia, Suiza y Bélgica para transmitir la lengua española entre generaciones, en Países Bajos estas familias también disponen de programas organizados por instituciones gubernamentales o por asociaciones de padres y madres hispanos. En el siguiente apartado se entra en detalle para explicar qué familias tienen acceso, y que familias no, a los programas que financia el Gobierno de España.

3.4. LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR (AEEE): PAÍSES BAJOS

El Gobierno de España, junto al Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), está involucrado en la difusión de la educación, la lengua y la cultura españolas en el extranjero gracias a su Acción Educativa Exterior (AEE). Los programas que el Gobierno de España ofrece en Países Bajos, dentro de la Consejería de Educación de España en BENELUX (acrónimo de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), son las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) en varias ciudades neerlandesas, por un lado, y las Secciones Españolas en Ámsterdam y en Leiden, por otro lado. A continuación, se explica en qué consiste cada uno de estos programas, se presentan datos sobre el número de alumnos que asisten a estos programas, y se analiza la relevancia que tienen dentro de la sociedad neerlandesa para las familias hispanohablantes.

Además de este panorama, cabe destacar que, según el informe sobre el español en BENELUX, en 2014 había 43 escuelas de primaria que ofertaban clases de ELE y en 118 institutos se realizó el examen final – o Eindexamen en neerlandés, una examinación que tiene lugar al finalizar los estudios obligatorios, comprendiendo tanto educación secundaria como Bachillerato en Países Bajos, antes de poder acceder a la educación universitaria – de español LE/L2 por un total de 2.655 alumnos. Este número, aunque significativo, no puede competir con los 21.405 candidatos a examen de francés LE, los 58.899 candidatos para alemán LE, y los 183.405 candidatos para inglés LE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 299). A pesar de que los participantes del examen de español LE no son tan numerosos, estos datos son relevantes porque, gracias a ellos, se puede afirmar que el español como LE sí puede estudiarse dentro del sistema educativo neerlandés al ser parte del currículo optativo, pero no como LH, pues estas clases están diseñadas para aprendientes con un nivel pre-A1 interesados en aprender español.

3.4.1. LAS AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS (ALCE)

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, también conocidas por su acrónimo ALCE, ofrecen clases complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos de origen español. Estas clases gratuitas son extraescolares, fuera del currículo de los distintos países extranjeros donde se ofrecen. Lo que más destaca de este programa en Países Bajos es el hecho de que, en un país con una superficie de 41.543 km² y con un sistema de comunicación por tren eficiente, haya un total de 23 Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas este curso escolar 2021-2022. A modo de ejemplo, la distancia entre el ALCE de La Haya y el ALCE de Leiden son 21km,

un recorrido que se puede hacer en tren en 11 minutos. Pero, al haber agrupaciones en ambas ciudades, un niño y/o adolescente no tiene que recorrer esos escasos 21km para asistir a clases de ELH, pues tienen un ALCE en su ciudad. Cada curso escolar cambia las sedes de las agrupaciones según el número de solicitudes y la ciudad o pueblo donde residen los candidatos. Si bien es verdad que, la mayor oferta de aulas ALCE está en la zona *Randstand*, donde reside casi la mitad de la población del país y donde se encuentra los centros comerciales, administrativos, y económicos.

Siguiendo los datos del estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte “EMEE: El mundo estudia español” de 2020, de los 5.601 niños y adolescentes de origen español que contabiliza el CBS (*Centraal Bureau van Statistiek*) en 2022, hubo 958 alumnos en las aulas ALCE de Países Bajos en el curso escolar 2019-2020 (ilustración 4). Aunque como se puede ver en los datos, la asistencia al programa ALCE va en aumento, solo un 17,10% de los escolares españoles registrados en el CBS hacen uso de este recurso gratuito que ofrece el Gobierno de España en el país.

Opleidingen	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
ALCE cursisten	656	610	600	630	690	753	940	958
Lerarenbestand	6	6	6	6	7	6	7	7

Ilustración 4 Alumnos y profesores del programa ALCE en Países Bajos desde el curso 2012-2013 al curso 2019-2020 (Fuente: De wereld leert Spaans: Nederland)

En Países Bajos, este programa sería la opción que tienen los hablantes hispanohablantes de origen español para asistir a clases de ELH, pues el requisito principal es que los alumnos deben tener la nacionalidad española, o alguno de sus padres deben ser españoles. Como se señalaba al principio de esta revisión teórica sobre las LH a través de las palabras de Kim Potowski, dentro del bilingüismo de los HH el espectro de dominio es muy amplio. Las aulas de ALCE en Países Bajos se distribuyen en varios niveles, desde el nivel A1 Acceso hasta el nivel C1 Dominio. Dependiendo del número de solicitudes para entrar al programa, hay centros que agrupan a los estudiantes de herencia en grupos multinivel o que tienen un aula para cada nivel de competencia.

Además, los otros dos requisitos que deben cumplir estos alumnos es tener una edad entre 7 y 17 años y estar escolarizados en el sistema educativa de Países Bajos. Por tanto, un niño español o de padres españoles debe esperar hasta tener 7 años para poder empezar a asistir a clases de ELH. Además, es importante resaltar que, como este programa está destinado para niños y

adolescentes de origen español, las familias de origen latino no pueden acceder a este recurso para fomentar el desarrollo de la lengua española en sus descendientes. Cabe señalar que este requisito de tener la nacionalidad española obedece meramente a razones de financiación del programa.

3.4.2. LAS SECCIONES ESPAÑOLAS Y LAS SECCIONES BILINGÜES

En Países Bajos, el Gobierno de España ha introducido dos Secciones Españolas dentro de dos institutos de secundaria neerlandeses: la Sección Española en *Het Amsterdams Lyceum* llamada «Trayecto Español» en la ciudad de Ámsterdam en Holanda Septentrional y la Sección Española integrada en el centro *Vissert 't Hooft Lyceum* llamada «Camino Español» en la ciudad de Leiden en Holanda Meridional. La Sección de Ámsterdam fue la primera en fundarse en el país en el curso 2001-2002, mientras que la Sección de Leiden ha sido fundada recientemente en el curso 2015-2016. En el estudio “EMEE: El mundo estudia español” (2020) también aparece el número de estudiantes que hay en cada sección (ilustraciones 5 y 6).

Schooljaar	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Leerlingen Sectie Amsterdam	205	185	178	177	177	181	222	242
Lerarenbestand	2	2	2	2	2	2	2	2

Ilustración 5 Alumnos y profesores de la Sección Española en Ámsterdam desde el curso 2012-2013 al curso 2019-2020 (Fuente: De wereld leert Spaans: Nederland)

	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Cursisten	494	552	250	396	375	626
Lerarenbestand	1 ambtenaar	1 ambtenaar	1 ambtenaar	1 ambtenaar	1 ambtenaar	1 ambtenaar
	3 leraren Nederlands	3 leraren Nederlands	3 leraren Nederlands	3 leraren Nederlands	2 leraren Nederlands	4 leraren Nederlands

Ilustración 6 Alumnos y profesores de la Sección Española en Leiden desde el curso 2014-2015 al curso 2019-2020 (Fuente: De wereld leert Spaans: Nederland)

Ambos programas introducen el estudio del español y de materias en español sobre cultura, literatura, geografía e historia dentro del itinerario que sigue cualquier estudiante neerlandés en la educación secundaria. Para formar parte de estos programas no hace falta tener conocimiento de español, solamente interés en aprender el idioma. Y una de las ventajas que mencionan las Secciones Españolas de estos dos institutos es que, gracias al seguimiento de este programa, los estudiantes están preparados para realizar sus estudios superiores en universidades de habla hispana.

4. METODOLOGÍA

Esta sección dedicada a la metodología de la investigación presenta el método escogido – el enfoque etnográfico – que permite recoger datos cualitativos en contextos específicos, en este caso, acerca de la enseñanza del ELH en el programa ALCE en Países Bajos para su análisis y discusión. El objetivo de esta investigación es diseñar un plan de trabajo para un aula donde se trabaja ELH tomando como modelo el programa ALCE. Por tanto, la metodología seleccionada se utiliza para encontrar información valiosa del profesorado de español que trabaja en Países Bajos que sirva para contextualizar de manera adecuada la propuesta que se presenta en este trabajo.

En esta investigación se sigue un enfoque cualitativo, pues el foco está en el contenido de las respuestas testimoniales recibidas por parte de los encuestados. Para garantizar la validez, la credibilidad, y el rigor de los datos obtenidos, se siguen los parámetros descritos por la catedrática Susan L. Morrow (2005) en su artículo sobre la fiabilidad de las investigaciones cualitativas. Morrow sintetiza los criterios que se tienen en cuenta para realizar una investigación de calidad en cuatro conceptos: la validez social, la subjetividad y la reflexividad, la adecuación de los datos, y la adecuación de la interpretación (p. 250). Para el objetivo de esta investigación, por tanto, se tiene en cuenta la relevancia y el valor social que implica conocer las realidades de las aulas ALCE por parte de su profesorado de ELH a la hora de programar una unidad didáctica para el alumnado de ELH. También se considera la subjetividad propia de la naturaleza de los datos recogidos para esta investigación: las creencias, las representaciones y los saberes (CRS) del profesorado de ELH en Países Bajos dentro del programa ALCE; al igual que la subjetividad de su posterior análisis por el sesgo del investigador al construir el significado de los datos obtenidos de acuerdo con sus hipótesis e ideas preconcebidas. Asimismo, la adecuación de los datos y de su interpretación se contemplan en la selección de los profesores encuestados que trabajan como profesores de español en Países Bajos para obtener datos ricos en información y en la interacción entre los datos y el investigador al leer y comprender el corpus de datos, respectivamente.

4.1. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO: CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES (CRS)

En términos generales, la etnografía es una rama de la antropología que se centra en estudiar descriptivamente a unidades sociales, como son un grupo lingüístico, una institución educativa o un aula de clase, basándose en la descripción e interpretación de la realidad observada de este grupo o colectivo (Álvarez Álvarez, 2008, p. 2; Martínez Miguélez, 2005, p. 2). El investigador

etnográfico, por tanto, observa y escucha para aprender sobre las conductas y las creencias de las personas observadas. De este modo, se pueden conocer aquellas conductas individuales y grupales que se han internalizado y regularizado en esa unidad social estudiada. Es decir, se puede comprender la realidad social de un grupo en un contexto específico de manera holística. Para acceder al significado que guía esos comportamientos la etnografía aporta un enfoque que permite analizar al grupo objeto de estudio como actores sociales. De esta manera, el estudio del discurso propio de estos sujetos consiste tanto en la descripción de su conducta y sus creencias como en la interpretación y posterior comprensión de dichas acciones (Saiz, 2017, p. 39)

Dentro de la investigación educativa, el enfoque etnográfico ofrece una perspectiva desde la que analizar la conducta docente y del alumnado para lograr una mejora de la realidad educativa (Álvarez Álvarez, 2008, p. 3). En el contexto de la escuela, el investigador etnográfico realiza un estudio descriptivo y un análisis de alguno de los actores o de alguno de los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Según la catedrática Margarida Cambra Giné (2003, en Alfa, 2011, p. 93-94), las investigaciones etnográficas sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas facilitan la recogida, el análisis y la interpretación de los discursos de los participantes, pues tienen como objetivo la búsqueda de la construcción de significado que tiene lugar por parte de los sujetos. En el caso de las creencias o el pensamiento del docente, este tiene gran prominencia en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje ya que el docente determina qué se enseña y cómo se aprende.

Con el objetivo de entender mejor los procesos de enseñanza/aprendizaje que tienen lugar en las aulas, el grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) se centra en explorar el pensamiento docente y en cómo la formación de este pensamiento influye en la actuación docente (Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019). Así, tomando como referencia el trabajo de Cambra Giné en el campo del estudio del pensamiento de los profesores de lenguas dentro del grupo de investigación PLURAL, se realiza un análisis de los sistemas de creencias, representaciones y saberes (CRS) de los docentes de ELH que trabajan en aulas ALCE como base para fundamentar la elaboración de una propuesta didáctica. Por tanto, como base metodológica de este trabajo, este enfoque etnográfico permite estudiar el colectivo de profesores de ELH en su entorno natural, es decir, en el aula de ELH para así comprender su pensamiento y actuación docente a través de su propio discurso.

El constructo CRS consiste en tres elementos: 1) las creencias o pensamientos individuales y variables, 2) las representaciones o significados comunes y colectivos de un grupo social, y 3)

los saberes o conocimientos científicos adquiridos (Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana, 2019, p. 9). Este sistema permite identificar, interpretar y representar el pensamiento docente de una manera que se adecua más a la complejidad de éste. Como base para el análisis de los datos recogidos durante la encuesta del profesorado de ELH, el CRS facilita la distinción de 1) la dimensión individual del docente, como su personalidad, 2) las practicas que comparten docentes de ELH en el sistema educativo del programa ALCE, y 3) la formación didáctica de los participantes. Pero teniendo en cuenta a su vez que dentro del pensamiento conviven y se interrelacionan los tres elementos.

4.2. HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO REFLEXIVO

El procedimiento seleccionado para obtener datos sobre el funcionamiento del programa ALCE en Países Bajos y su impacto en la enseñanza del ELH para la comunidad hispanohablante de este país se resume en la elaboración de una serie de preguntas abiertas a modo encuesta y el envío de forma online de estas preguntas al profesorado que trabaja en las aulas ALCE distribuidas por Países Bajos, al director del programa ALCE en el país, a los coordinadores de las dos secciones bilingües en Ámsterdam (Holanda Septentrional) y en Leiden (Holanda Meridional), a Marcela Fritzler —responsable del proyecto educativo Sin Fronteras sobre la enseñanza de ELE y ELH y del equipo de ELECI (Capacitación Integral para profesores de ELE y ELH para niños y adolescentes)—, y a la asociación holandesa de profesores de español en lenguas vivas (*Spaans Levende Talen* en su nombre neerlandés). Una vez recibidas las respuestas, los datos obtenidos se analizan siguiendo la metodología etnográfica CRS desarrollada en el apartado anterior. De esta manera, el pensamiento de los docentes de español que trabajan en Países Bajos se tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones, planificar, diseñar y desarrollar la propuesta de plan de trabajo presentada en esta investigación.

A continuación, se describen las preguntas y la información que se buscaba obtener con cada una de ellas:

1. En su centro, ¿destaca una edad o un nivel de competencia entre el alumnado? (*i.e.*, A1, A2, B1, B2, C1) ¿Conviven alumnos de diferente nivel en la misma aula? Si es así, ¿Qué opinión le merece esa situación?

Con esta primera pregunta, se busca primero conocer qué tipo de alumnado predomina en las clases ALCE en Países Bajos. Es posible que al programa acudan especialmente niños escolarizados en la educación primaria para aprender y desarrollar su español, o que acudan adolescentes escolarizados en la educación secundaria para mantener y recuperar su

conocimiento de la LH. También su nivel de dominio, pues si destaca el nivel A, B o C facilita la elección de uno de estos niveles en la propuesta didáctica. Además, según el folleto informativo “ALCE 2022”, las clases están divididas por edades, y a cada edad se le otorga un nivel (v.g., 7-8 años al A1, 8-9 años al A2.1., etc.). Esta distribución por edades y niveles puede considerarse simplista, pues es posible que un alumno de 7-8 años tenga un nivel superior al A1 si ha vivido primero en un país hispanohablante y después ha migrado a Países Bajos. Por ello, tiene relevancia incluir esta pregunta en la encuesta.

Después se añade la pregunta sobre la convivencia, para que con sus respuestas se pueda confirmar la necesidad de incluir la instrucción diferenciada como metodología en la propuesta didáctica. Según la información disponible online sobre el horario de este curso 2021-2022 en el documento “Relación de aulas y horarios”, consta que el alumnado está agrupado por diferentes niveles en algunos centros como es el caso de Ámsterdam, mientras que en otros centros el alumnado está agrupado conjuntamente. A modo de ejemplo, en Alkmaar hay dos grupos: uno del nivel A1 al nivel B1.1., y otro del nivel B1.2. al nivel C1; y en Almelo solamente hay un grupo con alumnado desde el nivel A1 al nivel B2. Se presume que por cuestiones de volumen del alumnado.

2. ¿El alumnado es migrado reciente o de primera generación a Países Bajos y (casi) monolingüe en español? ¿O, por el contrario, son nacidos en el país y bilingües en español-neerlandés o en español-otro idioma? ¿Ha ido cambiando el perfil en su experiencia docente?

Con esta segunda pregunta, se quiere conocer la cantidad de *input* en español a la que los niños y los adolescentes están expuestos fuera de las clases ALCE, saber la(s) lengua(s) que conocen y con las que se comunican, y si su escolarización comenzó en España (o en otro país de habla hispana) o comenzó en Países Bajos (o en otro país de habla no hispana). Estos datos sirven para contextualizar de manera más realista el perfil de los alumnos para los que se diseña el plan de trabajo propuesto.

3. ¿En qué se centra la instrucción en su centro? (v.g., la lectoescritura, las cuatro habilidades comunicativas, la norma culta, la norma popular) ¿Y usted como docente qué prioriza?

Con esta tercera pregunta, interesa saber qué trabajan en el aula con este alumnado. El acrónimo ALCE incluye tanto a la lengua como a la cultura española, pero se quiere profundizar un poco más para saber si trabajan principalmente las habilidades de lectoescritura de los estudiantes

(por tanto, el alumnado se comunica fuera del aula en español de manera oral), o si trabajan también las destrezas orales (y, por tanto, el alumnado tiene más habilidades receptoras que productivas en la lengua herencia). Las respuestas de esta tercera pregunta se relacionan con la información que proporcionen los encuestados en la segunda pregunta, pues la escolarización de los estudiantes y su condición de bilingüe o monolingüe que estudia el neerlandés como segunda lengua va a condicionar la instrucción en las clases de ELH.

4. En su opinión, ¿qué papel tiene ALCE en el desarrollo lingüístico y cultural de los niños y adolescentes españoles que residen en Países Bajos? ¿Lo haría extensible a toda la comunidad hispanohablante?

Con esta cuarta y última pregunta, se busca que el encuestado comparta sus opiniones acerca de la importancia que tiene para estos niños y adolescentes el poder tener clases de ELH para, así, poder desarrollar esta lengua y mantener el contacto con la comunidad hispanohablante de su familia. Estas respuestas se pueden unir a la motivación por parte del alumnado y/o de sus familias al querer asistir a clases extracurriculares para no perder la lengua española en el país de acogida, dando así ideas sobre el perfil afectivo de los estudiantes. Y, además, es posible que el profesorado mencione la oportunidad que tienen los HH de conocer a otros niños que también son hablantes de español herencia, ampliando así su círculo social y sus posibilidades de comunicarse en la lengua española fuera del ámbito familiar. Lo que señalaría no solo el valor académico sino también el valor social del programa.

4.3. ANÁLISIS DE CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES (CRS)

Una vez recogidos los datos a través del cuestionario abierto, se analiza el discurso del profesorado de ELE/ELH que trabaja en Países Bajos (Anexo I). Siguiendo el orden de las preguntas formuladas a este colectivo, se examinan los datos objetivos que proporcionan junto al sistema de creencias, representaciones y saberes sobre la enseñanza de ELH que se interpreta en sus respuestas.

En cuanto a la primera pregunta, donde se buscaba conocer el perfil del alumnado que recibe las clases de ELH mediante el programa ALCE en Países Bajos, se puede resumir que las aulas de ALCE reciben alumnado de todos los niveles, desde el nivel A1 al nivel C1. Por tanto, la edad del alumnado comprende desde los 7 a los 17 años. Además, se confirma la convivencia de alumnos de diversos niveles en el mismo aula. Como esta situación, en palabras de los encuestados, “dificulta el aprendizaje”, se prolonga el horario de clase, llegando a dedicar la última media hora al alumnado con nivel de dominio C1, siguiendo así con lo establecido en la

Orden 3122/2010 que regula las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior. Así que, se puede afirmar, que el profesorado utiliza estrategias de diferenciación (i.e., “instrucciones diferenciadas”, “actividades multinivel” y “trabajo colaborativo” en palabras de los encuestados) para atender las necesidades específicas de cada alumno, como las que se llevan a cabo en la propuesta didáctica del presente trabajo.

La mención a la legislación que regula la enseñanza del ELH por parte del colectivo en esta primera pregunta forma parte del sistema de saberes o conocimientos científicos adquiridos, pues como ley su contenido es conocido, aplicado y compartido por todo el profesorado que trabaja para el Gobierno de España en su Acción Educativa Exterior. Asimismo, el uso del plural “nuestras” para designar las aulas se puede relacionar con el sistema de representaciones, pues los encuestados muestran un vínculo al grupo social que pertenecen. Y, por último, cabe destacar como pensamiento individual y variable el hecho de que la mezcla de niveles dificulte el aprendizaje y, por tanto, “requier[a] de un esfuerzo especial de autonomía por parte del alumno, especialmente de los mayores ya que los más pequeños requieren mucha más atención” (palabras textuales de un encuestado). Esta percepción de la necesidad de aplicar estrategias de instrucción diferenciada forma parte de las creencias individuales de cada profesor/a.

Siguiendo con la segunda pregunta, donde se buscaba definir la cantidad de *input* en la LH que reciben los estudiantes fuera del aula de ELH, se puede concluir que el perfil migrante del alumnado es diverso. Al programa ALCE en Países Bajos se inscriben estudiantes que cumplen los requisitos marcados por el Gobierno de España, pero cuyo conocimiento y uso del español difiere: desde personas bilingües español-neerlandés de primera generación a nacidos en el país bilingües español-neerlandés, pasando por estudiantes españoles de primera, segunda o tercera generación que no utilizan la lengua española en el ámbito familiar. En la propuesta didáctica de esta investigación se tiene en cuenta esta variedad de perfiles para poder contextualizar de manera realista y adecuada el plan de trabajo. Asimismo, dos encuestados afirman que la situación geográfica de las familias en el país suele estar vinculado con su perfil migrante, pues los niños migrantes de primera generación residen en su mayoría en ciudades grandes y los niños españoles de segunda y tercera generación en zonas más despobladas del este y del sur.

En las respuestas a esta segunda pregunta destacan las creencias individuales de los encuestados. Entre estas, destaca el hecho de que, a pesar de la gran variedad de perfiles lingüísticos y migrantes que acuden al programa ALCE, este está diseñado para un grupo concreto de alumnado: bilingües español-neerlandés. Esto, siguiendo el sistema de creencias

visible en el discurso del profesorado, supone que “les result[e] complicado superar los primeros niveles” a este porcentaje alto de alumnos que no utilizan el español en la esfera privada de la familia y que “hay[a] más estudiantes jóvenes, ya que algunos van abandonando con el paso del tiempo”. Por tanto, a raíz de estas creencias, se puede concluir que el profesorado debe adaptar el material didáctico disponible de ELH a aquellos estudiantes cuyo perfil lingüístico se aproximaría más al de un estudiante de ELE que al de un HH. De esta manera, se buscaría rebajar la complejidad de los primeros niveles para que puedan continuar con sus estudios de la LH.

En cuanto a la tercera pregunta, donde se buscaba conocer qué habilidades se trabajan con el perfil de alumnado HH en ALCE, se puede concluir que este programa busca trabajar las cuatro habilidades comunicativas junto a la dimensión intercultural y a la de aprendiente autónomo. Como el programa ALCE ofrece clases semipresenciales, en las clases presenciales se trabaja más la expresión escrita y la comprensión y expresión oral, puesto que en la plataforma online se incide en la comprensión escrita. Asimismo, en las clases presenciales se trabaja la dimensión cultural con el objetivo de acercar al alumnado a la cultura española. Además, dos de los encuestados señalan que en edades tempranas se trabajan más las competencias orales y, más adelante, estas se entremezclan con las escritas porque la escritura, al requerir mayor instrucción, se trabaja más en niveles superiores. Esta distribución de las habilidades y de las destrezas comunicativas se tiene en cuenta a la hora de programar y diseñar tareas posibilitadoras para la propuesta didáctica.

En las respuestas a esta tercera pregunta vuelve a destacar el uso del plural “nos centramos”, siendo este un indicador de las representaciones comunes de pertenencia a un grupo social. Por tanto, en esta pregunta acerca de la instrucción que se lleva a cabo en las aulas de ALCE, en el discurso del profesorado se describe la práctica docente desde el punto de vista del colectivo de profesores de ELH sin incluir la perspectiva personal, por lo que parece que estas acciones son realizadas por todo el colectivo de la misma manera. Cabe destacar que un encuestado menciona poner en valor las variedades lingüísticas de los estudiantes y enseñar el uso de los registros adecuados a cada situación comunicativa utilizando el impersonal “es importante” y “es imprescindible”, lo que forma parte de sus creencias individuales como profesor/a de ELH.

Por último, en la cuarta pregunta se buscaba conocer la opinión del profesorado sobre las oportunidades que ofrece el programa ALCE para el alumnado con nacionalidad española y si sería positivo ampliar el programa al alumnado hispanohablante de Latinoamérica. Por un lado, los encuestados reafirman la labor social y académica que tiene el programa ALCE para las

familias españolas que residen en Países Bajos, pues se crean vínculos entre ellas. Por otro lado, los encuestados coinciden en señalar que muchas familias hispanohablantes se quedan fuera del programa al no poder cumplir el requisito de tener la nacionalidad española y que muchas familias ni siquiera solicitan acceso al programa porque saben que no cumplen con los requisitos. Además, un encuestado señala que estas familias hispanohablantes no pueden acceder al programa, incluso aunque hayan vivido en España antes de residir en Países Bajos.

En cuanto al sistema de CRS del discurso del profesorado respecto al papel que desempeña ALCE en la sociedad neerlandesa, son visibles las creencias individuales sobre la oportunidad que sería el poder ampliar el programa para las familias hispanohablantes sin nacionalidad española: “[c]reo que sería una gran oportunidad para transmitir nuestra lengua y cultura sin duda por el mundo” y “su presencia sumaría riqueza al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua de herencia” (palabras textuales de dos encuestados). Al igual que son visibles las creencias individuales sobre las dificultades que supondría trabajar la cultura española si se hiciese extensible a niños que proviene de otros países de habla hispana (“[e]n mi opinión no lo haría extensible a otros países, ya que entonces sería complicado trabajar el aspecto cultural tanto por parte del alumnado como del profesorado”, palabras textuales de un encuestado), y sobre la imposibilidad de ampliar el programa para estas familias hispanohablantes que residen en Países Bajos por la financiación exclusiva que se hace del programa por parte del Gobierno de España (“El Gobierno español lo financia al 100% y por eso no es extensible a otra población de habla hispana”, palabras textuales de un encuestado).

Por tanto, a través de este análisis de los datos obtenidos, se concluye que 1) hay una gran diversidad de alumnado, tanto en términos de edad, como de nivel, como de uso de la LH fuera del aula de ELH, aunque destaca un mayor número de alumnado en los niveles bajos; 2) se busca practicar las cuatro destrezas comunicativas en las clases de ELH del programa ALCE, sin centrarse únicamente en las habilidades escritas o en las habilidades receptivas, aunque se prefiere trabajar las destrezas orales con los estudiantes de menor edad; y 3) la ampliación de este programa para otros colectivos de niños y adolescentes hispanohablantes que residen en Países Bajos tendría un impacto positivo en el desarrollo de la lengua española de herencia de la población, aunque su financiación imposibilite que se lleve a cabo.

5. PAUTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE HERENCIA

Esta sección se dedica a trazar las metodologías y acercamientos didácticos que se llevan a cabo en el aula de LH para dar respuesta a las necesidades educativas específicas que tiene este tipo de alumnado. Tanto la contextualización de las necesidades de los estudiantes de LH como los planteamientos didácticos que se respaldan desde el proceso de enseñanza de la LH se tienen en consideración en el diseño de la propuesta didáctica que presenta esta investigación. Por tanto, es esencial presentar primero cuáles son estas necesidades educativas y qué metodologías se utilizan para después adaptarlo al caso del programa ALCE en Países Bajos. Asimismo, en esta sección se utilizan principalmente dos publicaciones de referencia para la enseñanza del español como lengua de herencia: el libro *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* de la catedrática Kim Potowski (2005) y el libro *Heritage Language Teaching: Research and Practice* de las catedráticas Sara Beaudrie, Cynthia Ducar y Kim Potowski (2014), junto a la ponencia “Apples and oranges: Best approaches in working with Spanish heritage speakers” (2020) también de la catedrática Kim Potowski.

En el primer apartado, se examinan las necesidades pedagógicas de los estudiantes hablantes de español herencia para contextualizar el diseño de una propuesta didáctica que considere la heterogeneidad lingüística, académica y emocional de estos usuarios. El énfasis se pone en los factores que determinan el perfil de los niños y los adolescentes que asisten a las aulas del programa ALCE en Países Bajos, teniendo en cuenta la idiosincrasia de este país en cuanto a políticas lingüísticas y a la población de habla hispana descrita en el estado de la cuestión. En el segundo apartado, se describe qué se entiende por (bi)alfabetismo, por qué se considera el objetivo principal de las clases de lengua herencia, y cómo se lleva a la práctica. Y, por último, el tercer apartado se dedica a introducir la instrucción diferenciada como una de las maneras de enseñanza óptima para responder a las necesidades de un grupo heterogéneo como es el de los estudiantes de lenguas de herencia.

5.1. NECESIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL LENGUA HERENCIA

Al definir el perfil de los estudiantes de ELH que asisten a las clases proporcionadas por el programa ALCE, se debe partir de la premisa de que un hablante de ELH difiere de un hablante nativo de español y de un hablante de español LE/L2. En comparación con los hablantes nativos de español, un HH entiende más de lo que puede comunicar, pues no tienen la misma exposición a la gran variedad de experiencias lingüísticas y sociales que tiene un hablante nativo en la

comunidad monolingüe (Beaudrie et al., 2014, p. 34; Potowski, 2005, p. 28). Por tanto, sus sistemas lingüísticos difieren, sobre todo en la variedad formal y académica del español, siendo la del HH menor que la del hablante nativo. Y, en comparación con los hablantes de español LE/L2, un HH crece recibiendo *input* en español y/o lo habla en ambientes familiares como su casa, mientras que un hablante de LE/L2 entra en contacto con el español solamente en contextos formales de instrucción (Beaudrie et al., 2014, p. 46). Además de la diferencia en el tipo de contacto, un HH posee mayor conocimiento lingüístico y cultural que un estudiante de LE/L2. Por tanto, los perfiles lingüísticos de los estudiantes de ELH deben ser trazados para diseñar una programación didáctica acorde con sus necesidades pedagógicas.

Para empezar, los hablantes de ELH no son un grupo homogéneo en sí mismo, pues las capacidades lingüísticas y comunicativas pueden variar entre un usuario de LH y otro en gran medida, así como su nivel de conocimiento cultural. Esta amplitud de niveles y competencias está presente dentro de la definición “estrecha” propuesta por Guadalupe Valdés (2001, en Potowski, 2014, p. 155), pues en ella se incluyen desde los bilingües puramente receptivos que pueden comprender el lenguaje hablado hasta aquellos con grandes habilidades productivas. Por tanto, dentro de la definición que se emplea en la didáctica de las LH y que se ha seleccionado para esta investigación, el factor que tienen en común todos estos hablantes es que su aprendizaje y su exposición a la lengua tiene lugar en un contexto familiar en un país de habla no hispana, aunque el dominio del español por parte del hablante de herencia pueda ser solo receptivo y mínimo.

Siguiendo la categorización que proponen Beaudrie, Ducar y Potowski (2014), la diversidad de los niños y adolescentes que estudian ELH se puede medir con cinco parámetros: la dimensión histórica, la dimensión lingüística, la dimensión educativa, la dimensión afectiva, y la dimensión cultural (pp. 35-45). Según las autoras, estos cinco factores tienen un papel relevante en la motivación y en el dominio lingüístico de los estudiantes. Por tanto, gracias a estos parámetros, se pueden discernir las necesidades lingüísticas, sociales y afectivas que tendrán los estudiantes de ELH en un aula como las del programa ALCE en Países Bajos, contexto que se utiliza en esta investigación como contextualización para la propuesta didáctica.

En cuanto a las necesidades lingüísticas de los posibles alumnos del programa ALCE, es esencial comentar la dimensión histórica del español en Países Bajos como lengua de los migrantes, la dimensión lingüística de los estudiantes en relación al registro que utilizan en español y la dimensión educativa de los usuarios en cuanto a su escolarización en la LH. Los dos factores restantes – la dimensión afectiva y la dimensión cultural – aportan claves para

entender las necesidades sociales y afectivas de los usuarios del programa ALCE. Así, la dimensión afectiva permite analizar la motivación de los niños y los adolescentes para asistir a clases de ELH, junto a su grado de confianza lingüística con la lengua meta. Y la dimensión cultural responde a su contacto con la comunidad hispanohablante en el país de acogida, a sus viajes al país de origen y a su identidad etnolingüística como HH del español. Por tanto, la homogeneidad de niveles de dominio dentro de un aula de ELH como las del programa ALCE se origina por (1) las diferentes historias de migración de la familia, (2) la(s) lengua(s) que se utiliza(n) en casa, (3) si la escolarización comenzó en español y continuó en otra lengua en el país de acogida, o si se comenzó directamente en la otra lengua, (4) la edad en la que migró de la sociedad monolingüe, si el niño o el adolescente es inmigrante de primera generación, (5) la edad en la que comenzó su bilingüismo, si desde el nacimiento, antes de los 4 años o después, (6) las oportunidades de interactuar en español en gran variedad de contextos comunicativos formales e informales, o circunscritas al ámbito doméstico, y (7) la exposición de los usuarios a la lengua española. Y, por tanto, a la hora de diseñar y programar un curso para estos alumnos, esta heterogeneidad de niveles lingüísticos, académicos, sociales y afectivos debe estar presente en cada toma de decisión.

5.2. (BI)ALFABETISMO: LA COMPETENCIA LECTOESCRITORA EN LA LENGUA ESPAÑOLA

Considerando la diversidad de perfiles lingüísticos y de capacidades productivas en español de los estudiantes que acuden a las clases de ELH, esta heterogeneidad supone un cambio en la instrucción de la lengua meta por parte del profesorado. Entre las actuaciones descritas por Beaudrie, Ducar y Potowski (2014) destaca el (bi)alfabetismo como la clave para expandir el espectro bilingüe de los estudiantes, cuyo dominio de su LH puede incluir la producción y la comprensión oral y escrita, la producción oral y escrita, solo la producción oral, o solo la comprensión oral.

El (bi)alfabetismo consiste, en términos generales, en desarrollar la capacidad lectoescritora en dos lenguas. La catedrática Isabel García Parejo (2005) y la investigadora Juana María Blanco Fernández (2015) estudian la (bi)alfabetización desde la perspectiva de la alfabetización de migrantes en contextos de diversidad lingüística y cultural y en contextos escolares multilingües, respectivamente, que se puede trasladar al contexto de la alfabetización en español en Países Bajos. Ambas autoras coinciden en ver el (bi)alfabetismo como una habilidad que va más allá de las habilidades cognitivas de escribir y leer —codificando y decodificando— en dos lenguas, comprendiendo a su vez el acceso a recursos culturales de las dos sociedades

alfabetizadas y el desarrollo del análisis crítico de textos en ambas lenguas. De hecho, el término alfabetización ha evolucionado para describir diferentes tipos de alfabetización: la alfabetización funcional que consiste en saber leer y escribir para funcionar en las situaciones cotidianas de la sociedad alfabetizada; la alfabetización cultural que consiste en desarrollar las destrezas lectoescrituras junto a los conocimientos culturales y a los valores de esa comunidad; y la alfabetización crítica de Paulo Freire que une el proceso de alfabetización con la transformación activa del individuo en sociedad (García Parejo 2005 p. 42-44). Por tanto, cuando se plantea el (bi)alfabetismo en una clase de LH, se debe decidir a su vez qué modelo(s) seguir y qué aspectos de la lectoescritura enseñar.

Asimismo, dentro del contexto de LH, cuestiones cómo en qué lengua comienza la adquisición de la lectoescritura, si las dos lenguas comparten, o no, las formas gráficas del sistema de escritura, y la transferencia de las destrezas de lectura y de escritura entre las lenguas son clave para entender la relevancia de promover el (bi)alfabetismo entre los niños y adolescentes con una lengua herencia. En cuanto al orden y a la manera de adquirir la lectoescritura en niños migrados, Blanco Fernández (2015) describe dos situaciones: la vía simultánea, mediante la cual el niño aprende simultáneamente a leer y a escribir en ambas lenguas gracias a la iniciativa de los padres o de un sistema bilingüe de enseñanza; y la vía secuencial, mediante la cual el niño adquiere la lectoescritura primero en una lengua, siendo esta la LH u otra lengua, y, posteriormente, desarrolla estas habilidades en la otra lengua (p. 3). Por lo que es probable que, dependiendo de la historia de migración de cada alumno, convivan ambas vías en una clase de ELH y se transfieran competencias entre el español y otras lenguas. En el caso de Países Bajos, la oferta de escuelas internacionales es amplia, desde escuelas europeas e internacionales a los colegios británicos, americanos, franceses, alemanes, japoneses e indonesios. En consecuencia, los niños y adolescentes hispanohablantes que residen en Países Bajos pueden configurar su bilingüismo con diferentes lenguas como el inglés o el francés, no únicamente en español-neerlandés. De todos modos, a excepción del japonés, el resto de los idiomas comparten el alfabeto latino en su sistema de escritura. Así que, en el caso de los estudiantes que han adquirido la lectoescritura primero en otra lengua, el profesorado de ELH del programa ALCE de Países Bajos puede partir de la hipótesis de que el alumnado sí comprende las formas gráficas del sistema de escritura del español que se van a utilizar en el aula.

Siguiendo a Beaudrie, Ducar y Potowski (2014), el objetivo principal de promover el (bi)alfabetismo al aula de lengua herencia reside en frenar la pérdida intergeneracional de la lengua meta gracias a la expansión del bilingüismo a la comprensión y expresión escrita (p. 64).

De esta manera, y siguiendo una perspectiva de alfabetización socio-funcional, estas autoras defienden que en la instrucción de LH se debe ajustar a las necesidades comunicativas del alumnado y, por tanto, primar la oportunidad de interactuar con textos escritos y orales para diversos fines comunicativos. Por tanto, la lectoescritura se desarrolla junto a la pragmática, es decir, junto al grado de adecuación de los niveles de formalidad en la LH, pues la mayoría de los estudiantes de LH poseen dominio funcional en registros interpersonales y coloquiales, pero no en registros formales y académicos.

En la práctica, el (bi)alfabetismo completa la formación de los usuarios con ELH. Para Potowski (2005, p. 46), el desarrollo de la escritura debe verse como un proceso comunicativo para el cual el maestro guía al alumno a plantear la totalidad de su mensaje paso a paso. De esta manera, en vez de asignar temas o tareas a los alumnos y corregir el producto, se busca acompañar al estudiante en su proceso de escritura, desde la búsqueda de ideas y la organización del contenido hasta la selección de los elementos lingüísticos, discursivos y pragmáticos. Y, a través de la exposición a una amplia variedad de textos, Potowski (2005 p. 49) destaca la lectura como el modo de ampliar el conocimiento léxico de los estudiantes y, a su vez, de empezar a desarrollar el deletreo y la ortografía en español, siendo esto especialmente relevante si el nivel de lectoescritura es bajo. Pero, Potowski (2005 p. 49) también añade que las actividades de lectura que se lleven a cabo en el aula de ELH deben ser igualmente comunicativas ya que el acto de leer implica una comunicación entre el autor y el lector. Por tanto, se deben incluir textos con los que poder activar los conocimientos lingüísticos y socioculturales de los estudiantes en actividades de prelectura y con los que poder hacer conexiones entre el texto y sus conocimientos del mundo para formar opiniones y cuestionar ideas en actividades de post-lectura. Asimismo, Beaudrice, Ducar y Potowski (2014, p. 64) sostienen la importancia de conocer las habilidades y las experiencias lectoescritoras de los estudiantes tanto en la LH como en otra(s) lengua(s) para poder introducir oportunidades de interacción con tipologías textuales tanto conocidas como desconocidas para ellos.

5.3. LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA EN EL AULA DE LENGUAS HERENCIA

Para aunar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado de un aula de lengua herencia, en la mencionada conferencia *Apples and oranges: best approaches in working with Spanish heritage speakers* Potowski (2020 50:30-53:35) alude a la instrucción diferenciada como la forma modélica de acercarse a la enseñanza del ELH. Haciendo referencia a la pedagoga Carol Ann Tomlinson y a su libro *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*

(2001), Potowski (2020 51:21-51:37) aboga por no utilizar en el aula de LH el acercamiento *one size fits all* (talla única, en su traducción literal al español), pues para algunos estudiantes esta “talla” será demasiado pequeña mientras que para otros será demasiado grande.

Dentro de su libro sobre cómo llevar la instrucción diferenciada a la práctica, Tomlinson describe qué prácticas corresponden a una instrucción diferenciada y qué prácticas no. En un aula diferenciada, el profesorado asume que sus alumnos tienen diferentes necesidades y, por tanto, diseñan y planifican de manera proactiva experiencias de aprendizaje desde diversos enfoques para ofrecer oportunidades de aprendizaje que se adapten a la mayoría de los estudiantes, en vez de un único enfoque hacia la instrucción del contenido (pp. 3-4). La diferenciación no consiste en diseñar actividades con menor o mayor número de preguntas dependiendo del nivel del estudiante, ni simplificar o duplicar tareas, sino en modificar y ajustar la naturaleza de la tarea a las necesidades del estudiante. Así, se tiene en cuenta el interés del alumnado (i. e., sus intereses y sus motivaciones), su perfil de aprendizaje (i.e., sus puntos fuertes y sus puntos débiles), y su aptitud (i.e., sus destrezas y sus conocimientos) para poder programar de acuerdo con los individuos concretos que aprenden de manera conjunta en el aula (p. 16). De esta manera el profesorado se asegura de que todos los alumnos están progresando, dentro de sus propios parámetros, y puede ir modificando y adaptando la instrucción según el avance y el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentren sus aprendientes. En conexión con las LH, la instrucción diferenciada permite enseñar a un grupo de estudiantes cuyo nivel de español es heterogéneo y que conviven en la misma aula. El beneficio principal que aporta esta metodología es, precisamente, la posibilidad de ofrecer un aprendizaje significativo para cada estudiante sin tener que dividirlos en grupos homogeneizados ni tener que diseñar una propuesta de trabajo diferente para cada individuo, pues prima la cooperación y la colaboración entre estudiantes. Y, para fomentar esta cooperación entre alumnos, Tomlinson (2001) aboga por agrupaciones fluidas y en constante cambio que permitan a los estudiantes experimentar a lo largo del curso diferentes grupos de trabajo y diferentes configuraciones.

Asimismo, esta autora afirma que la instrucción se puede diferenciar en tres momentos: en el contenido (i.e., el *input* que reciben los estudiantes y lo que aprenden), en el proceso (i.e., cómo comprenden los estudiantes las ideas y la nueva información), y en el producto (i.e., el *output* que producen los estudiantes para demostrar lo que han aprendido). Al diferenciar estos tres elementos interconectados, el profesor ofrece diferentes enfoques hacia lo qué se aprende, hacia el cómo se aprende, y hacia el cómo se demuestra lo que se aprende (pp. 4-5).

Comenzando por la diferenciación del contenido, esta especialista señala que se puede adaptar y modificar tanto lo qué se enseña como el cómo se enseña, dando cabida a diferentes estrategias de diferenciación (p. 72). Siguiendo sus recomendaciones, en el caso de una clase de idiomas donde los niveles de dominio son variados, se puede optar por una diferenciación del qué, atendiendo a los contenidos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2021) y al inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), pues no se podrán enseñar los mismos conceptos gramaticales, léxicos, pragmáticos, ortográficos, discursivos, fonéticos y socioculturales a la clase grupo si convive el nivel A1 con el B1, por ejemplo. Esto permite emparejar el material o la información que se les pide a los alumnos que aprendan con sus capacidades para comprenderla y entenderla. Además, con la diferenciación en el cómo se le da acceso al alumno a ese contenido se asegura el profesorado que los estudiantes pueden acceder al material de una manera apropiada a sus necesidades pedagógicas y a su perfil de aprendizaje. Algunas de las estrategias que menciona Tomlinson (2001) y que se utilizan en la propuesta didáctica de esta investigación son la enseñanza basada en los conceptos clave para construir el significado, el uso variado de textos y materiales, las mini lecciones y la variedad de sistemas de apoyo (como los compañeros de aprendizaje y los mentores) (pp. 75-77).

En cuanto a las estrategias de diferenciación en el proceso de aprendizaje, la autora señala este proceso para llegar a comprender y a similar el significado como una variable que permite a su vez el ajuste y la adaptación a los perfiles de alumnado que conviven en el mismo espacio de aprendizaje. Cuando el profesorado diferencia el proceso, esto significa que se ofrece más de una manera de encontrar el sentido y la lógica a las ideas principales de una lección (p. 80). Por tanto, en vez de optar por una instrucción para toda la clase, el profesorado organiza a los alumnos en trabajos grupales o individuales para poder ayudar y emparejar mejor las tareas con los perfiles de los estudiantes. Trasladando estas ideas al aula de ELH, el profesor puede utilizar estaciones de aprendizaje o centros de interés como estrategias de diferenciación para, así, permitir a los estudiantes desarrollar ciertos elementos de su competencia lingüística, pragmática e intercultural de manera individual o en grupos pequeños con diferentes tipos de andamiaje. El objetivo principal es apoyar a los estudiantes a realizar actividades y tareas capacitadoras mediante el ajuste del conocimiento de los estudiantes a la complejidad de la tarea para, de esta manera, ayudarles a que procesen la información y la almacenen en su cerebro haciendo conexiones únicas y personales.

Y, por último, el uso de estrategias de diferenciación en el producto, según Tomlinson (2001), permite diferenciar la manera en la que los alumnos presentan los conocimientos adquiridos.

Para ello, se considera el producto no solo como una manera de evaluar el conocimiento y las capacidades del estudiante, sino como un modo de ofrecer al alumnado oportunidades de reflexionar sobre las habilidades y la información aprendidas, aplicar este conocimiento y ampliarlo de una manera motivadora, pues el producto tendrá la autoría de los alumnos (p. 85). El profesorado debe decidir qué formato de producto va a asignar a sus estudiantes, teniendo presente el contenido que debe tener este producto, cómo deben trabajar los alumnos para producirlo y cuál es la naturaleza del producto final en sí mismo. Desde la lluvia de ideas, a los talleres especializados en habilidades o conocimientos concretos, a la consulta y la revisión entre pares, hasta la presentación final del producto, el andamiaje debe estar presente para ayudar a los alumnos a poner en práctica su conocimiento y sus habilidades. En la propuesta didáctica de esta investigación, la diferenciación en el producto tiene menor peso que en el contenido y en el proceso, pero sí se permite una flexibilidad a la hora de diseñar y presentar los contenidos curriculares que se trabajan en la unidad didáctica en forma de producto. A continuación, se presenta la propuesta didáctica diseñada para un grupo de estudiantes de ELH, donde se ponen en práctica las pautas didácticas aquí descritas y explicadas.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¡VIVIMOS EN PAÍSES BAJOS Y HABLAMOS ESPAÑOL!

En esta sección se presenta el diseño de una propuesta didáctica para una clase de ELH dentro del programa ALCE en Países Bajos. Bajo el nombre “¡Vivimos en Países Bajos y hablamos español!”, se presenta un proyecto de cuentacuentos en el que los estudiantes de ELH utilizan su situación personal como hablantes de español que viven en Países Bajos, un país de habla no hispana, como base para imaginar y crear a su personaje protagonista junto a su historia en Países Bajos. El objetivo principal de esta unidad didáctica es estimular las habilidades comunicativas de los estudiantes en la LH a través de la tipología textual de los cuentos. Asimismo, la creación y redacción de un cuento permite practicar la habilidad escritora de los estudiantes en la lengua meta. Para ello, a lo largo de 8 lecciones de 1 hora y media lectiva los estudiantes trabajan con la tipología textual de los cuentos para identificar información, valorar a los personajes y a las historias, y expresar gustos e intereses relacionados con su vida diaria como hablantes de español. Al finalizar la unidad didáctica, cada grupo de alumnos presenta su cuento, a modo de cuentacuentos, como tarea final para demostrar que han adquirido los objetivos marcados por el profesor. Como hilo conductor de este plan de trabajo, las tareas posibilitadoras y la tarea final de esta unidad didáctica se enmarcan en la temática de la familia, la identidad social y la vida en un país de habla no hispana, haciendo hincapié en las similitudes que unen las experiencias vitales de los alumnos que asisten a las clases de ELH en el programa ALCE.

6.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El aula para la que se diseña esta propuesta didáctica está formada por nueve estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años. Siguiendo la organización del alumnado en el programa ALCE de Países Bajos disponible en su folleto informativo (2022), se clasifica a los niños y a los adolescentes en un nivel de dominio determinado según su edad y su etapa educativa. Por tanto, los estudiantes de 7-8 años escolarizados en *group 4* (2º de primaria en el sistema escolar español) se inscriben en el nivel A1, los de 8-9 años del *group 5* (3º de primaria en el sistema escolar español) en el nivel A2.1., y los de 9-10 años del *group 6* (4º de primaria en el sistema escolar español) en el nivel A2.2. Así, en el aula para la que se programa este plan de trabajo conviven niños con edades y niveles distintos en la LH, lo que justifica la pertinencia de introducir estrategias de diferenciación para atender a las necesidades de los nueve estudiantes.

En cuanto al perfil lingüístico y migrante de los nueve estudiantes para los que se programa este proyecto, la mayoría de ellos son nacidos en Países Bajos y, por ende, escolarizados en el sistema neerlandés. De entre estos, cuatro estudiantes tienen un progenitor de habla hispana y otro progenitor de habla neerlandesa que siguen el acercamiento OPOL al bilingüismo en el hogar. Este acrónimo viene del inglés *One Person One Language* y significa que cada progenitor habla una lengua distinta a su(s) hijo(s). De esta manera, la exposición a la LH de estos cuatro estudiantes durante su infancia se ha limitado a la interacción con el progenitor de habla hispana en el día a día y con su familia extensa en visitas vacacionales. Dos de estos cuatro estudiantes están en 2º de primaria y los otros dos en 3º de primaria y, en el programa ALCE, están inscritos en el nivel A1 y en el nivel A2.1., respectivamente. Asimismo, cabe destacar que uno de estos cuatro estudiantes nacidos en Países Bajos y con solo un progenitor de habla hispana muestra capacidades receptivas en la LH, pero responde únicamente en neerlandés con algunas palabras en español de manera esporádica.

Dos estudiantes son nacidos en Países Bajos y con ambos progenitores de habla hispana. Su exposición a la LH durante su infancia se ha limitado a la interacción con su familia cercana, pues los progenitores siguen el acercamiento MLAH al bilingüismo en el hogar. En inglés este acrónimo es *Minority Language At Home* y significa que la familia ha decidido utilizar en casa la lengua que no se utiliza en la sociedad donde viven – en este caso el español –. Ambos estudiantes están en 2º de primaria y están inscritos en el nivel A1, aunque su desarrollo del lenguaje en la LH es mayor que el de los dos estudiantes de 2º de primaria cuyos padres siguen el método OPOL en casa.

Por último, el perfil minoritario en el aula es el de los estudiantes nacidos en España, migrados a Países Bajos con su familia y que comenzaron su escolarización en España. Dos hermanos tienen este perfil en el aula, uno de ellos en 2º de primaria e inscrito en el nivel A1 y el otro en 4º de primaria e inscrito en el nivel A2.2. Estos dos alumnos son monolingües en español, pero, al estar escolarizados en el sistema neerlandés y al tener que aprender la lengua vehicular del país donde residen ahora, corren el riesgo de perder la lengua de sus progenitores en beneficio de la lengua neerlandesa. Por tanto, su desarrollo de la lengua española en Países Bajos también se considera como parte de la enseñanza del ELH.

En cuanto a la temporalización del proyecto “cuentacuentos”, esta propuesta se programa para realizarse en ocho sesiones de las horas lectivas en el aula que ofrece el programa, siendo estas de 1h y media por semana. Así, se tiene en cuenta al inicio de la primera sesión lectiva la necesidad de activar conocimientos y al inicio de las siguientes siete sesiones lectivas la

necesidad de refrescar lo trabajado la semana anterior con el fin de ayudar al alumnado a conectar las actividades que se proponen en la propuesta.

6.2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al diseñar esta propuesta se busca conseguir una serie de resultados por parte del alumnado que demuestre su progreso en un nivel de español fluctuante entre A1-A2, durante su proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos resultados se resumen en los siguientes objetivos didácticos, siguiendo la terminología y la clasificación planteada por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC):

- Objetivos funcionales: 1.1. Identificar, 2.4. Valorar, 3.2. Expresar gustos e intereses
- Objetivos de pronunciación: 2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa, 3.1.2. Resilabeo
- Objetivos gramaticales: 7.1.1. Pronombre sujeto, 7.1.3. Pronombres átonos de OI: serie me, te, le, 9.1.1. Presente
- Objetivos léxicos: 2.6. Medidas, 3.8. Origen, 1. Individuo: dimensión física, 3.1. Datos personales, 4.1. Relaciones familiares, 8.1. Tiempo libre y entretenimiento
- Objetivos ortográficos: 1.3.3. Letras *g, j*, 1.4.3. Mayúsculas iniciales, 1.7.4. Expresión de cifras y números
- Objetivos pragmáticos: 1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo, 1.3.1. La deixis espacial, 1.3.2. La deixis temporal, 1.3.3. La deixis personal,
- Objetivos culturales: 1.1. Identificación personal, 1.2. La unidad familiar, 1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones

Se tiene en cuenta el perfil lingüístico de los nueve alumnos a la hora de seleccionar estos objetivos de aprendizaje. Por un lado, los objetivos funcionales, léxicos, pragmáticos y culturales se trabajan por igual con todos los estudiantes para progresar en su competencia en español. En cada caso, se adapta el qué aprenden y el qué deben demostrar haber adquirido al nivel de dominio en el que están inscritos: A1, A2.1., o A2.2. Por otro lado, el resto de los objetivos se han elegido por la relevancia que tienen para un perfil específico de estudiante, dando a su vez la oportunidad al resto de perfiles de practicar y profundizar en esos aspectos. Los dos objetivos de pronunciación – identificar y producir una entonación enunciativa española (2.2.) y el resilabeo (3.1.2.) – se han seleccionado principalmente para el estudiante cuya producción oral en español es escasa y mezclada con el neerlandés mediante el fenómeno conocido como *code-switching* o alternancia de código. Aun así, el resto de los estudiantes, especialmente los nacidos en Países Bajos, también pueden beneficiarse de trabajar ambos

objetivos. Además, el objetivo ortográfico de la escritura correcta de las letras *g* y *j* (1.3.3.) se ha seleccionado fundamentalmente para todos los estudiantes que han comenzado su escolarización en Países Bajos, pues en neerlandés el sonido fricativo velar sordo [x] se escribe con la letra *g* con todas las vocales en vez de con la letra *j* o con la letra *g* ante las vocales *i* y *e*. Por tanto, es relevante hacer hincapié en estas reglas ortográficas para que los estudiantes no transcriban palabras como [xu'ɣar] al código escrito siguiendo las reglas ortográficas neerlandesas, dando lugar a “gugar”* en vez de “jugar”.

6.3. PLAN DE TRABAJO

La propuesta didáctica que aquí se presenta consta, como se ha dicho, de ocho sesiones, cada una de 1h y media, en las que se trabaja en tareas y actividades capacitadoras para llevar a cabo el proyecto final de cuentacuentos. La visión general del plan de trabajo es el siguiente:

Sesión	Foco de la instrucción	Agrupamiento	Estrategias de diferenciación
1	La información personal de los personajes de los relatos	Clase-grupo	Producto: la complejidad de las respuestas
2	La narración de eventos relacionados con la migración	Clase-grupo	Producto: la complejidad de las respuestas
3	La creación cuentos breves a partir de elementos dados y la valoración de las tramas de los relatos	Grupos heterogéneos de 3 estudiantes	Proceso: estaciones de aprendizaje
4	La negociación de significados para imaginar y crear la trama de su cuento	Grupos heterogéneos de 3 estudiantes	Proceso: estaciones de aprendizaje
5	La habilidad escritora y las reglas ortográficas españolas para el sonido [g]	Grupos homogéneos por niveles de dominio	Contenido y proceso: mini lecciones
6	La habilidad escritora y las reglas ortográficas españolas para el sonido [x]	Grupos homogéneos por niveles de dominio	Contenido y proceso: mini lecciones
7	La escritura y corrección del cuento grupal que van a presentar en el cuentacuentos	Grupos heterogéneos de 3 estudiantes	Contenido: estaciones de aprendizaje
8	La exposición de manera oral el trabajo realizado en el proyecto	Clase-grupo	Producto: la complejidad de los cuentos

Sesión 1: introducción al mundo de los cuentos (1h30)

La primera sesión de esta unidad didáctica se centra en introducir la tipología textual de los cuentos ya que el alumnado va a trabajar con estas narraciones breves, junto a las funciones comunicativas de narrar y relatar, a lo largo de las ocho lecciones. Para lograr los resultados de aprendizaje mencionados anteriormente, los objetivos didácticos principales que se trabajan en esta primera sesión son: la función comunicativa de identificar (1.1.); el léxico relativo a datos personales (3.1.), relaciones familiares (4.1.), el tiempo libre y entretenimiento (8.1.); la entonación enunciativa (2.2.); la habilidad pragmática de mantener el referente y el hilo discursivo (1.1.); y el elemento sociocultural de la unidad familiar (1.2.). En el plan de trabajo de esta sesión, estos objetivos se trabajan en cuatro actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) ¿Qué son los cuentos?	Activar conocimientos previos	Títulos de cuentos (Enlace) (Anexo II)	CL + EO	15min
2) Comparte con nosotros tu cuento favorito	Conectar a nivel personal con el alumnado		EO	15min
3) El mundo de fantasía de <i>Encanto</i>	Identificar el léxico de las relaciones familiares y la identidad personal	Vídeo YouTube (enlace) + Actividades CO (Enlace) (Anexo III)	CO	30min
4) Mi familia también es mágica	Practicar el léxico identificado anteriormente	Árbol genealógico (Enlace) (Anexo IV)	EE	30min

En la primera actividad “¿Qué son los cuentos?” se les presenta a los estudiantes una serie de títulos de cuentos para que, entre todos, hipoteticen sobre la trama y los personajes principales (*i.e.*, *¡No quiero el cabello rizado!*, *El dragón lector y sus amigos*, *La caja de las palabras*, *Familiario*, y *El monstruo de colores*). Tras esta activación de los conocimientos previos que pueden tener los alumnos sobre las historias que narran los cuentos y los tipos de personajes, se pide al alumnado que comparta con el resto de los compañeros la trama de su cuento favorito en español en la segunda actividad “Comparte con nosotros tu cuento favorito”. Los cuentos suelen ser el tipo de texto escrito con el que el estudiante de herencia más está familiarizado, pues la lectura de cuentos en la LH suele ser una de las prácticas más comunes entre familias que quieren exponer a sus hijos a la LH. Por tanto, con esta invitación a compartir los cuentos en español que más les gustan, se intenta conectar el uso de la lengua en el ámbito familiar con el uso de la lengua en el ámbito educativo. Este es uno de los objetivos principales de un profesor al programar una unidad didáctica de ELH: ampliar el círculo donde se utiliza la lengua meta y validar la experiencia de cada alumno con la lengua.

Una vez se ha introducido al alumnado en la tipología de los cuentos, comienza el primer análisis de una trama fantástica: la historia de la familia Madrigal en la película *Encanto* (2021). Se selecciona esta película por varias razones: es una película reciente, su trama se localiza en Colombia – un país de habla hispana –, y tiene versión en español, pues la versión original está en inglés. Por estos motivos es probable que los estudiantes para los que se diseña esta propuesta hayan visto esta película en la lengua meta, creando un vínculo emocional tanto con los personajes y sus historias como con el español. A través del vídeo de una canción, donde la protagonista presenta a los miembros de su familia y sus dones mágicos, en la tercera actividad “El mundo de fantasía de *Encanto*” los estudiantes practican su comprensión oral, pues identifican a los personajes de la trama, sus lazos familiares, y sus dones o habilidades. El léxico meta que se trabaja con este vídeo es el de las relaciones familiares y el de la identidad personal. Para finalizar esta primera sesión lectiva, en la cuarta actividad, “Mi familia también es mágica”, los estudiantes utilizan como modelo la información presentada en el vídeo, y que han utilizado en la actividad anterior, para presentar a sus familias: cómo se llaman sus familiares, qué relación familiar tienen con ellos, dónde viven, qué lengua(s) hablan, y qué dones o habilidades tienen. Esta última información sirve para incluir el mundo de fantasía de *Encanto* en su propia familia. El profesor presenta algunos dones como ejemplos para que los alumnos elijan entre ellos o los modifiquen a su gusto (*i.e.*, hablar español más rápido que nadie, cocinar los *pannenkoeken* (comida típica neerlandesa) más ricos, ir en bicicleta a todos los sitios, cambiar de idioma muy fácilmente). La idea es que estos dones sean elementos socioculturales de la hibridez que viven estos estudiantes entre la sociedad española y la sociedad neerlandesa. Y, al presentarlos como dones o habilidades, se les da un papel protagonista.

Sesión 2: profundización en el mundo de los cuentos (1h30)

La segunda sesión profundiza en el léxico necesario para capacitar a los estudiantes a crear relatos sobre su vida en Países Bajos. Por tanto, el foco no está en presentar a los miembros de la familia, sino en la experiencia de la familia como migrante a través de la historia de Luisa María. Para ello, se trabajan los objetivos didácticos del léxico relativo al origen (3.8.) y a las relaciones familiares (4.1.); de la función comunicativa de expresar gustos e intereses (3.2.), de la habilidad pragmática de reconocer la deixis espacial (1.3.1.), la deixis temporal (1.3.2.), y la deixis personal (1.3.3.); y la entonación enunciativa (2.2.); y el elemento sociocultural de la unidad familiar (1.2.). El plan de trabajo de esta segunda sesión consiste en tres actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) ¿Qué pueden tener en común Mirabel Madrigal y Luisa María?	Refrescar la historia de la sesión anterior		CL + EO	15min
2) La historia migrante de Luisa María	Identificar datos sobre la identidad personal y las relaciones familiares	Vídeo (enlace) + Actividades CO (Enlace) (Anexo V)	CO + EE	35min
3) Nuestras historias	Relatar su experiencia y expresar gustos		EO + EE	40min

Se comienza esta sesión lectiva uniendo la historia que se va a trabajar con la historia analizada en la anterior sesión. Para ello, se presenta a los estudiantes una imagen de Mirabel Madrigal – la protagonista de la película *Encanto* – y una imagen de Luisa María – la protagonista de la historia de migración –. En este punto, el objetivo principal es que los estudiantes refresquen tanto el contenido de la historia de Mirabel (*i.e.*, sus familiares, dónde viven) como los elementos léxico-gramaticales que utilizaron para hablar sobre Mirabel en la sesión anterior. De esta manera, el lexicón mental de los estudiantes se prepara para ampliar las conexiones entre las palabras que se quieren afianzar y los referentes de las historias.

Gracias al vídeo de la docuanimación chilena Serie *Pichintún*, en la segunda actividad “La historia migrante de Luisa María” los estudiantes analizan la segunda trama de la unidad didáctica. Esta vez, en vez de ser una trama fantástica, es una trama real que resuena especialmente en los dos estudiantes del aula de primera generación como Luisa María. Asimismo, con los siete migrantes de segunda o tercera generación se puede unir la historia del vídeo con la experiencia de su familia, de su mamá, de su papá o de sus abuelos. La idea es valorar todas las historias migrantes de los estudiantes, tanto si lo han vivido en primera persona como si no. A través de una serie de actividades de comprensión oral, los alumnos deben realizar ejercicios donde se ordenan imágenes en orden cronológico, se relacionan imágenes con los nombres de los personajes, y se añaden de manera escrita las ideas que recuerden sobre cada personaje. Para finalizar, y antes de pasar a la tercera y última actividad “Nuestras historias”, se hace hincapié en la conexión familiar con la familia lejana hispana con el elemento del álbum familiar. Así, conectamos la información del vídeo con la información sobre la familia que se recogió en la anterior sesión.

En la tercera actividad, “Nuestras historias”, los estudiantes profundizan en la narración de las historias de sus familias: cuándo se mudaron, desde dónde, cuánto tiempo llevan viviendo en Países Bajos, qué les gusta más de Países Bajos, qué les gusta más cuando viajan a España o a otro país de habla hispana, quiénes son sus amigos en la escuela neerlandesa, y si sus amigos

tienen costumbres distintas a las suyas. Toda la información que los alumnos expresen sobre su vida personal servirá para crear las tramas de los cuentos que se planean contar como tarea final del proyecto de cuentacuentos. De esta manera, a partir de estas experiencias reales de los alumnos como hablantes de español LH en Países Bajos, en las siguientes lecciones se irán creando por grupos historias en formato cuento que reúnan detalles de su vida junto a elementos fantasiosos. Pero, antes de comenzar este trabajo autónomo de creatividad monitorizado por el profesor, es necesario traer al aula las realidades migrantes de los estudiantes en una actividad cuyo esfuerzo cognitivo se centra solo en narrar las experiencias personales y en comprender la historia del resto de compañeros. Así, una vez interpretada la información básica de cada familia, los estudiantes pueden centrar su carga cognitiva en crear historias y personajes a partir de los detalles que comparten durante el resto de las sesiones.

Sesión 3: lluvia de ideas (1h30)

En la tercera sesión, los estudiantes comienzan la creación de sus propias historias o cuentos sobre cómo es su vida en Países Bajos como hablantes de español. Para ello, se les divide en tres grupos de tres, heterogéneos en cuanto a edad y a nivel de dominio, y se trabaja, tras una introducción a la sesión, por estaciones o centros de aprendizaje. Los objetivos didácticos que se trabajan fundamentalmente en esta sesión son la entonación enunciativa (2.2.); las funciones comunicativas de valorar (2.4.) y de expresar gustos e intereses (3.2.); y la gramática relativa al pronombre sujeto (7.1.1.), a los pronombres átonos de OI: serie me, te, le (7.1.3.), y al presente (9.1.1.). El plan de trabajo de esta tercera sesión consiste en cinco actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Creamos nuestro propio cuento	Despertar el interés del alumnado para realizar el proyecto		CO + EO	10min
Estaciones o centros de aprendizaje				1h20min
2.1.) Conozcámonos	Fomentar la cohesión de grupo	Juego de preguntas (Enlace) (Anexo VI)	CE + EO	20min
2.2.) Contémonos cuentos	Practicar la narración oral de minicuentos	Juego para crear historias (Enlace) (Anexo VII)	EO	20min
2.3.) ¿Qué te gusta más? ¿Qué cambiarías?	Evaluar las historias de <i>Encanto</i> y Luisa María	Dado para evaluar historias (Enlace) (Anexo VIII)	EO	20min
2.4.) Nuestras ideas sobre Países Bajos	Generar ideas sobre las que trabajar más adelante	Mapa conceptual	EE + EO	20min

La sesión comienza con una actividad introductoria en la que el profesor conecta las historias que se narraron sobre las familias de los alumnos al final de la anterior sesión con la posibilidad de crear un cuento que refleje estas experiencias. Así, se introduce el proyecto con el que van a trabajar los alumnos en las seis lecciones restantes: el cuentacuentos del aula de español LH.

Una vez introducida la temática del proyecto – la vida de los niños hablantes de ELH en Países Bajos –, se agrupa a los alumnos en tres grupos para que, de manera colaborativa, comiencen a crear el mundo donde tendrá lugar su cuento grupal. Para ello, el aula se divide en cuatro espacios, uno para cada estación o centro de aprendizaje. En grupos, los alumnos van rotando por cada espacio llevando a cabo las actividades allí propuestas mientras el profesor monitoriza y apoya a cada grupo cuando es necesario. Las cuatro actividades de las estaciones de aprendizaje consisten en: (1) conocer mejor a los miembros del grupo en la actividad “Conozcámonos” gracias a las preguntas personales de un tablero y utilizando un dado; (2) practicar de manera oral cómo se crean y se cuentan los minicuentos a través de un juego para crear historias en la actividad “Contémonos cuentos”; (3) evaluar las tramas y los personajes de las dos historias que hemos escuchado en la unidad didáctica, *Encanto* y *Luisa María una niña migrante*, en la actividad “¿Qué te gusta más? ¿Qué cambiarías?” gracias a un dado evaluador; y (4) generar ideas relacionadas con los Países Bajos y con vivir en Países Bajos en la actividad “Nuestras ideas sobre Países Bajos” para coleccionar posibles tramas de la historia en un mapa conceptual. La idea de esta tercera sesión es comenzar a trabajar con el mundo de los cuentos fomentando la cohesión de grupo mientras se generan lluvias de ideas sobre el tema que se va a trabajar, sobre los aspectos que al grupo más le gusta de las historias y los que menos, y sobre maneras de contar historias brevemente de un personaje, un problema y un escenario concretos. Dentro de las dificultades que pueden generar estas cuatro actividades para los alumnos por su nivel de dominio A, destaca una pregunta del tablero para conocerse mejor (*i.e.*, “si fuera profesor por un día enseñaría...”) por presentar formas verbales condicionales que se suelen enseñar en el nivel B1. Al ser materiales ya creados por otros profesores, se opta por utilizarlos así y ayudar a los estudiantes cuando se enfrenten a esa construcción en sus conversaciones grupales, si es que ninguno de los estudiantes del grupo sabe qué significa esa frase y que se espera, como respuesta, un deseo.

Sesión 4: creando nuestro guion (1h30)

En la cuarta sesión, los estudiantes continúan trabajando en grupo en la creación de sus cuentos, centrándose en imaginar un protagonista y en plasmar en papel la trama que están ideando. Por tanto, los objetivos didácticos que se trabajarán se resumen en la ortografía de las mayúsculas

iniciales (1.4.3.) y de la expresión de cifras y números (1.7.4.); en la habilidad pragmática de mantener el referente y el hilo discursivo (1.1.), el léxico relativo a las medidas (2.6.), y a la dimensión física del individuo (1.), y al tiempo libre y entretenimiento (8.1.); y la gramática relativa al pronombre sujeto (7.1.1.), y al presente (9.1.1.). Utilizando también la estrategia de diferenciación de las estaciones de aprendizaje, el plan de trabajo de esta cuarta sesión consiste en cinco actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Es hora de contar nuestra historia	Seleccionar la información clave de las historias		CO + EO	15min
Estaciones o centros de aprendizaje				45min
2.1.) ¿Quién es nuestro protagonista?	Utilizar léxico de las descripciones físicas	Crear al protagonista (Enlace) (Anexo IX)	CE + EO	15min
2.2.) ¿Qué música acompañará a nuestra historia?	Encontrar y compartir canciones en español		EO	15min
2.3.) ¿Dónde tendrá lugar nuestra historia? ¿Qué elementos serán importantes?	Negociar dónde situar la historia y qué objetos incluir		EO + EE	15min
3) Compartamos nuestras ideas		Guion (Enlace) (Anexo X)	EE + EO	30min

La sesión comienza con una actividad introductoria en la que el profesor invita al alumnado a compartir las ideas que generaron en la sesión anterior en su mapa conceptual sobre qué significa vivir en Países Bajos para ellos. La idea principal de esta actividad, “Es hora de contar nuestra historia”. es perfilar las ideas de los grupos para que puedan seleccionar una trama con los elementos que escribieron en su mapa conceptual, en relación también a las experiencias personales que compartieron al final de la segunda sesión.

Una vez los alumnos tienen claro qué historia quieren contar al resto de compañeros en sus cuentos, se les divide otra vez en los mismos grupos heterogéneos de tres para trabajar en las estaciones de aprendizaje. Los alumnos van rotando por las tres actividades propuestas mientras el profesor les guía y apoya cuando se necesita. Las tres actividades de las estaciones de aprendizaje consisten en: (1) crear al personaje principal de su historia en la actividad “¿Quién es nuestro protagonista?” con la ayuda de una ficha donde los alumnos responden a varias preguntas generadoras (i.e., ¿cómo es?, ¿cómo va vestido?, ¿cómo es su carácter?, y ¿qué le gusta hacer?) utilizando el léxico de las descripciones físicas y el tiempo libre; (2) decidir la banda sonora de la historia en la actividad “¿Qué música acompañará a nuestra historia?” con la condición de que tienen que seleccionar canciones en español; y (3) decidir en qué espacio

sucede la trama y qué elementos destacan en la historia para, más adelante, poder crear la utilería de la escenografía para su cuentacuentos. El objetivo principal de esta cuarta sesión es trabajar, paso a paso, cada elemento que contiene una historia: desde los personajes hasta el espacio, pasando por la utilería y la música ambiente. Por ello, a los estudiantes se les pide que se centren en trabajar cada elemento por separado. Cabe destacar que la plantilla para generar ideas sobre el protagonista requiere que los alumnos escriban sus ideas. Pero, debido a la variedad de niveles y de habilidades escritora de los estudiantes, se les exige más o menos según sus capacidades: representación gráfica de ideas para los alumnos con menor edad y frases sencillas para los alumnos con mayor edad.

Al finalizar el trabajo en estaciones de aprendizaje, la clase grupo trabaja junta para compartir su progreso y sus ideas con el resto de los compañeros en la última actividad “Compartamos nuestras ideas”. A partir de un guion dividido en principio, nudo o desarrollo, desenlace, y para acabar el cuento con frases y conectores útiles, cada grupo de estudiantes explica qué ideas tienen en cada apartado para su trama: cómo quieren empezar su historia, qué problema o aventura quieren incluir, cómo se resuelve el problema o termina la aventura, y qué frase final quieren utilizar como cierre. De esta manera, el profesor puede guiar y ajustar las ideas de los estudiantes para poder crear un cuento que se ajuste a la temática y que se pueda narrar por los alumnos en una sesión de cuentacuentos con los recursos que dispone el aula. Todos los estudiantes participan, valoran y dan consejos al resto de los compañeros.

Sesión 5 y 6: taller de escritura (3h)

En esta quinta y sexta sesión, se trabajan los exponentes lingüísticos léxicos y gramaticales necesarios para construir la narración de la historia. Por tanto, los objetivos didácticos de estas dos lecciones son: la ortografía de las letras *g* y *j* (1.3.3.), de las mayúsculas iniciales (1.4.3.) y de la expresión de cifras y números (1.7.4.); el léxico relativo al origen (3.8.), a los datos personales (3.1.), a las relaciones familiares (4.1.), y al tiempo libre y entretenimiento (8.1.); y los objetivos pragmáticos de la deixis personal (1.3.3.). El plan de trabajo consiste en seis actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) ¿Quién soy yo?	Identificar estructuras gramaticales y léxico de la identidad personal y practicar su escritura	Dossier de escritura: la identidad (Enlace) (Anexo XI)	CO + CE + EE	35min

2) Os presento a mi familia	Identificar estructuras gramaticales y léxico de las relaciones familiares y practicar su escritura	Dossier de escritura: la familia (Enlace) (Anexo XII)	CO + CE+ EE	35min
3) Palabras con <i>ga, go, gu, gue, gui</i>	Practicar la correspondencia grafía-fonema del sonido oclusivo velar sonoro [g]	Ficha de trabajo (Enlace) (Anexo XIII)	EE	20min
4) ¡Me encanta esto de Países Bajos	Identificar estructuras gramaticales y léxico de los gustos y practicar su escritura	Dossier de escritura: los gustos personales (Enlace) (Anexo XIV)	CO + CE + +EE	35min
5) Mi día a día en Países Bajos	Identificar estructuras gramaticales y léxico de las rutinas y practicar su escritura	Dossier de escritura: las rutinas (Enlace) (Anexo XV)	CO + CE + EE	35min
6) Palabras con <i>ja, jo, ju,</i> y palabras con <i>je, ge, ji, gi</i>	Practicar la correspondencia grafía-fonema del sonido fricativo velar sordo [x]	Fichas de trabajo (Enlace 1) (Anexo XVI) (Enlace 2) (Anexo XVII)	EE	20min

Se reparte un dossier de escritura por alumno donde deberán practicar su destreza en español de manera individual. Las cuatro actividades del dossier de escritura de este taller de lectoescritura siguen la misma estructura de minilección, pues son actividades individuales e integradoras, se practica una destreza en concreto, lo que se les enseña encaja en el proyecto en el que están trabajando, y su práctica les ayuda a aplicar estos conocimientos en la narración del cuento. Utilizando la información de los personajes de la historia de *Encanto* y de *María Luisa la niña migrante* y su imaginación, primero se conversa de manera oral sobre la información que se pide en cada momento para después identificar la forma escrita de esas palabras y escribirla en sus dossiers personales.

El primer día de este taller de escritura los estudiantes realizan tres actividades: una primera actividad de escritura sobre la identidad de los dos personajes (*i.e.*, su nombre, su edad, dónde viven, y los idiomas que hablan), una segunda actividad de escritura sobre las familias de Mirabel y María Luisa (*i.e.*, sus nombres, su relación de parentesco, y su nacionalidad), y una tercera actividad de ortografía sobre la correspondencia grafía-fonema del sonido oclusivo velar sordo [g] en combinación con las cinco vocales del español. Una vez practicada la regla ortográfica, los estudiantes revisan la información que han escrito en las dos actividades anteriores para corregirse si han cometido alguna falta de ortografía.

El segundo día de este taller de escritura sigue la misma dinámica. Los estudiantes realizan tres actividades: una primera actividad de escritura sobre los posibles gustos de estos dos personajes (*i.e.*, su comida, deporte y asignatura favoritos), una segunda actividad de escritura sobre las rutinas diarias de los personajes (*i.e.*, sus actividades por la mañana, en el colegio, y por la tarde), y una tercera actividad de ortografía sobre la correspondencia grafía-fonema del sonido fricativo velar sordo [x] en combinación con las cinco vocales españolas. Una vez practicada la regla ortográfica, los estudiantes revisan la información que escribieron en el dossier de escritura la semana anterior y esta semana para autocorregirse posibles faltas de ortografía.

Ambas sesiones sirven como andamiaje para la escritura del guion de la historia que quieren relatar en su cuento: saber escribir información personal acerca de la identidad del personaje siguiendo las estructuras léxico-gramaticales del primer dossier, saber describir a la familia del personaje siguiendo el segundo dossier, saber explicar qué le gusta a su personaje de vivir en Países Bajos como hablante de español siguiendo el tercer dossier, y saber narrar la rutina de su personaje en Países Bajos siguiendo el cuarto dossier.

Sesión 7: taller de producción (1h30)

La séptima sesión se centra en la producción escrita del cuento, la edición por parte del profesor y en la creación del material de apoyo visual que quieren utilizar los estudiantes en la narración de sus cuentos. Al dedicar esta sesión a aunar todo lo aprendido a lo largo de las seis lecciones anteriores, se trabajan numerosos objetivos didácticos, siendo estos los elementos socioculturales de la identificación personal (1.1.), la unidad familiar (1.2.), y las actividades de ocio, hábitos y aficiones (1.7.); la función comunicativa de expresar gustos e intereses (3.2.); la gramática relativa al presente (9.1.1.); la ortografía de las letras *g* y *j* (1.3.3.), y de las mayúsculas iniciales (1.7.4.); y las habilidades pragmáticas del mantenimiento del referente y del hilo discursivo (1.1), de la deixis espacial (1.3.1.), de la deixis temporal (1.3.2.), y de la deixis personal (1.3.3.). El plan de trabajo consta de tres actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) Nuestra historia personal	Refrescar el conocimiento practicado en los talleres de escritura	Dossier para escribir su experiencia personal (Enlace) (Anexo XVIII)	EE + EO	15min
Estaciones o centros de aprendizaje				75min
2.1.) ¡A recortar y pintar!	Utilizar la lengua meta mientras se realizan manualidades	Folios, pinturas, tijeras, pegamento	EO	50min

2.2.) Escribamos nuestro cuento	Verbalizar las ideas y pasarlas al código escrito	Guion (Enlace) (Anexo X)	EE + EO	25min
---------------------------------	---------------------------------------------------	--------------------------------------------	---------	-------

Antes de dividir a los alumnos en sus grupos de trabajo para participar en las actividades de las estaciones de aprendizaje, se refresca el conocimiento léxico, gramatical y ortográfico que practicaron los estudiantes en la quinta y sexta sesión a través de un dossier de escritura individual. En esta actividad llamada “Nuestra historia personal”, los estudiantes deben utilizar las estructuras y el vocabulario meta para dar información sobre ellos mismos. Siguiendo la temática del proyecto, la información que deben añadir al dossier los estudiantes está relacionada con su identidad personal, con su familia, y con su vida como hispanohablantes en Países Bajos. Con esta actividad introductoria, los estudiantes activan y practican estos conocimientos para después poder utilizarlos al redactar y/o corregir el texto escrito de su cuento en la actividad “Escribamos nuestro cuento”.

Siguiendo la estrategia de diferenciación de las estaciones de aprendizaje, los estudiantes vuelven a trabajar en sus grupos de tres durante esta sesión. El profesor trabaja con los tres grupos de manera individualizada durante 25 minutos. En la actividad “Escribamos nuestro cuento”, los estudiantes tienen como grupo un dossier de escritura igual al que utilizaron al final de la cuarta sesión para compartir sus ideas sobre la trama que se narrará. De esta manera, los estudiantes ya están familiarizados con las preguntas y la estructura de la plantilla que utilizan para plasmar la trama de su cuento. En esta ocasión, y contando con la ayuda y la guía del profesor, los estudiantes deben rellenar como grupo los cuatro apartados del dossier con la información de su cuento: quién es el protagonista, cómo es su familia, qué le gusta de vivir en Países Bajos y cómo es un día en su vida en Países Bajos. Para ello, se ayudan de los conectores y la fraseología que aporta la plantilla y siguen la estructura principio-nudo-desenlace junto a una frase final (*e.g.*, “y colorín colorado, este cuento se ha acabado”). Los estudiantes pueden mezclar su información personal para narrar la historia del personaje, o pueden inventar esta información con las ideas que generaron en la lluvia de ideas de la tercera sesión. Mientras el profesor trabaja con un grupo, los otros dos se centran en crear la utilería que utilizaran en la narración oral de su cuento. Esta distribución del espacio le permite al profesor poder trabajar con cada grupo de manera separada, aportando las herramientas y el andamiaje que precisa cada cuento en particular para conseguir aportar un seguimiento diferenciado de su aprendizaje.

Sesión 8: el cuentacuentos “Nuestra vida en Países Bajos” (1h30)

En la octava y última sesión, los estudiantes presentan su trabajo al resto de compañeros y de familiares invitados adoptando el papel de cuentacuentos. Para ello, el profesor ha impreso y

maquetado el cuento de cada grupo de estudiantes simulando el formato de un cuento para que los estudiantes puedan utilizarlo y leerlo en voz alta durante la narración. Asimismo, las manualidades que han llevado a cabo los aprendientes en la sesión anterior están a su disposición durante la narración. Los objetivos didácticos que se trabajan fundamentalmente en esta última sesión están relacionados con la entonación enunciativa (1.1.), y el resilabeo (3.1.2.) durante la exposición oral, y con la habilidad pragmática de mantener el referente y el hilo discursivo (1.1.) durante el cambio de turno de palabra en la narración y el uso de la utilería para ilustrar lo que cuenta el compañero. El plan de trabajo consta de dos actividades organizadas de la siguiente manera:

Actividad	Objetivo didáctico	Material	Destreza(s)	Tiempo
1) ¡Ensayemos!	Practicar la narración del cuento		EO	30min
Taller de cuentacuentos				60min
2) Se abre el telón	Exponer de manera oral la trama del cuento que han creado	Cuentos impresos + Diario de aprendizaje (Enlace) (Anexo XIX) + Dado para evaluar historias (Enlace) (Anexo VIII)	EO + EE	15min por cuento + 5min de retroalimentación

En la primera media hora de clase, los estudiantes realizan un ensayo general para practicar la narración de sus cuentos junto a la utilería que crearon la semana anterior. Esta práctica previa se diseña para preparar al estudiante sin público y poder rebajar sus posibles nervios. En la siguiente hora de clase, cada grupo de alumnos narra los cuentos que han creado ante la audiencia, formada por sus compañeros, el profesor y sus familiares. Al terminar la narración de cada cuento, los alumnos que han expuesto su trabajo rellenan una ficha de autoevaluación donde señalan qué han aprendido y qué quieren mejorar para el futuro. A su vez, los otros dos grupos de alumnos evalúan el cuento de sus compañeros gracias al dado para evaluar historias que ya habían utilizado en la tercera sesión para valorar la trama de *Encanto* y de *Luisa María una niña migrante*. De esta manera, los estudiantes que están en la audiencia deben prestar atención a sus compañeros para poder evaluar su actuación, su cuento y su uso del español.

7. CONCLUSIONES

Para concluir, en este trabajo de fin de máster se investiga la situación legislativa y académica de la enseñanza de la lengua española como LH en Países Bajos, para después presentar una propuesta didáctica que se ha diseñado con el fin de trabajar la expresión escrita y la comprensión y la expresión oral de niños españoles de entre 7 y 10 años que asisten a las aulas ALCE. El desarrollo de la lengua española de estos estudiantes se enmarca en la tipología textual de los cuentos, pues son textos narrativos a los que los hablantes de herencia están expuestos en el ámbito privado. A partir de las historias de dos personajes hispanohablantes, los estudiantes de ELH exploran tanto la idiosincrasia de sus familias como de sus historias migrantes. De esta manera, se pone en valor el idioma que les une – el español – y cómo ello tiene un impacto en su vida en Países Bajos. A lo largo de las tareas posibilitadores y de la tarea final, se promueve que los estudiantes utilicen sus experiencias vitales para narrar cuentos sobre cómo se vive en Países Bajos cuando se es hablante de español herencia. Así, la propuesta didáctica busca desarrollar sus habilidades comunicativas mientras se incentiva la cohesión de grupo de los estudiantes como hispanohablantes en el país de acogida y la construcción de su identidad híbrida como hispanohablantes que viven en una sociedad de habla neerlandesa.

Este programa ALCE subvencionado por el Gobierno de España busca promover el desarrollo del ELH en países de habla no hispana donde existe una gran comunidad migrante española para, así, evitar la pérdida intergeneracional del español. Este es el caso de Países Bajos, donde el porcentaje de la población migrante española en edad de escolarización supone un 23,5% – sin contar con los niños y adolescentes HH de español de origen latino –. Al examinar la situación legislativa y lingüística en Países Bajos de las LH, en general, y del ELH, en particular, se ve un retroceso: de la enseñanza de las LH de los migrantes en las escuelas primarias desde 1974 a 2004 a su total eliminación del currículo educativo. Esto supone que las familias hispanohablantes deben recurrir a iniciativas gubernamentales, como el programa ALCE, o privadas para poder ampliar la exposición de sus hijos a la LH. Es por ello por lo que, en este trabajo, se ha elegido como contexto de aula el programa ALCE, pues este es el espacio educativo donde se puede poner en práctica en Países Bajos la propuesta didáctica presentada aquí.

Para llevar a cabo una contextualización realista del perfil lingüístico, migrante, académico y afectivo de los estudiantes que pueblan las aulas ALCE, en este trabajo de fin de máster se ha optado por una revisión teórica de las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha por especialistas en la didáctica de las LH y del ELH, una recogida de datos del profesorado que

imparte clases de ELH/ELE en Países Bajos, un análisis de las creencias, representaciones y saberes del discurso del profesorado, y una búsqueda de estrategias de enseñanza y diferenciación adecuadas para el perfil del alumnado que estudia una LH. Todo ello se ha realizado con la intención de presentar una propuesta didáctica que sea rigurosa, realista y factible de llevar al aula, con pequeñas modificaciones.

En Países Bajos, el Gobierno de España dentro de su Acción Educativa Exterior promueve dos iniciativas: las aulas ALCE en 23 localidades distintas y las Secciones Españolas en Ámsterdam y Leiden. Se considera que estas secciones son atractivas para las familias con niños y adolescentes cuyo español es una LH porque pueden complementar su enseñanza formal en el sistema neerlandés con clases extra de lengua española y de historia, literatura y cultura española. Si bien es cierto que las Secciones Bilingües tienen requisitos de inscripción menos restrictivos en términos de nacionalidad, las clases de español LE que ofrecen no son tan adecuadas para estos estudiantes de herencia como lo son las clases de ELH del programa ALCE, que sí están diseñadas para sus necesidades. Sin embargo, a pesar de que en las Secciones Españolas los estudiantes hispanohablantes de herencia deben seguir clases de ELE, se ven más beneficios que desventajas, pues formarán parte de una aula donde la lengua de su familia se valora, donde van a poder utilizar la LH para comunicarse con más personas en el ámbito social y educativo, y donde no solo los adolescentes de origen español sino también los adolescentes de origen latino tienen la oportunidad de acceder a la enseñanza del español y de materias en español. Es por ello por lo que, en investigaciones futuras, sería interesante poder estudiar el impacto de las Secciones Españolas en Países Bajos en comparación con las aulas ALCE e hipotetizar sobre la posibilidad de ampliar la oferta de clases de ELH para mayor número de familias hispanohablantes.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alfa, N. (2011). *Representaciones de estudiantes adultos de español como L3 en Grecia. Qué piensan de la lengua y de su aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/145496>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología* 24(1), artículo 10. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Bayram, F. y Wright, C. (2016). Turkish Heritage Language Acquisition and Maintenance in Germany. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 481-502). https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_49-1
- Beaudrie, S., Ducar, C., y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill.
- Berthele, R. y Vanhove, J. (2020). What would disprove interdependence? Lessons learned from a study on biliteracy in Portuguese heritage language speakers in Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(5), 550-566. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1385590>
- Blanco Fernández, J. M. (2015). La alfabetización en contextos escolares multiculturales: particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas del bialfabetismo. *Revista Cálamo FASPE* 64, 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7432137>
- Bonomi, M., y Sanfelici, L. (2018). Spanish as a heritage language in Italy. En K, Potowski (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 479-491). Routledge.
- Bosque de fantasías. (4 de mayo de 2017). Dado para la comprensión lectora. *Juegos infantiles: bosque de fantasías*. <https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/blog/dado-comprension-lectora>
- Centraal Bureau van Statistiek. (2022). *Bevolking; geslacht, leeftijd en nationaliteit op 1 januari*. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03743/table?fromstatweb>
- Centraal Bureau van Statistiek. (2022). *Hoger onderwijs; internationale studenten, nationaliteit*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/85124NED>

CNTV Infantil. (5 de octubre de 2018). *Luisa María una niña migrante / Serie Pichintún*. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=hZsWDhq_ni0&ab_channel=CNTVInfantil

Comisión Europea. (2009). Heritage language teaching for immigrant children. En Comisión Europea (Ed.). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (pp. 19-28). EACEA P9 Eurydice.

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. (2021). *Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Países Bajos. Curso 2021-2022: relación de aulas y horarios* [Folleto]. Embajada de España en Países Bajos.

<https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/dam/jcr:8a0d1610-8e8f-4ba3-b5a9-52ae0c9e5676/horario-alce-paises-bajos-2021-22--a-21-9-21-.pdf>

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. (2022). *Clases de lengua y cultura españolas ALCE de Países Bajos* [Folleto]. Embajada de España en Países Bajos.

<https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/dam/jcr:f6b33da4-ad76-42aa-a380-59d1d95b3480/folleto-alce-2022.pdf>

Consejo de Europa (4 de noviembre de 1992). *European Charter for Regional or Minority Language, ETS 148*. <https://www.refworld.org/docid/3de78bc34.html>

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Csire, M. y Laakso, J. (2011). Teaching the heritage language as a foreign language: on the questions of bilingualism and minority language teaching in Austria. *ESUKA – Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2(1), 93-107.

<https://ojs.utlib.ee/index.php/jeful/article/download/jeful.2011.2.1.06/10272/>

Dale color. (s. f.). Recursos educativos: expresión escrita. *Dale color: una web donde conseguir imágenes y recursos educativos gratuitos*. <https://www.dale-color.com/expresi%C3%B3n-escrita-3%C2%BA>

- Dávila, L. T. (2017). Ecologies of Heritage Language Learning in a Multilingual Swedish School. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(6), 395-407. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1385025>
- Disney ¡Fan! (18 enero de 2022). *Encanto – La familia Madrigal (Canción Completa) Latino 1440p 60FPS*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DICh4TBH5x4&ab_channel=Disney%C2%A1Fan%21
- Fernández García, A. (2016). Nacionalismo y representaciones lingüísticas en Ceuta y Melilla. *Revista de Filología Románica* 33(1), 23-46. <https://doi.org/10.5209/RFRM.55230>
- García Parejo, I. (2005). (Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? *Glosas Didácticas* 15, 39-58. <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., y Tsokolidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education* 3. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1155259>
- Griva, E., Kiliari, A. y Stamou, A. G. (2017). Exploring views on heritage language use and bilingual acquisition: quantitative and qualitative evidence from teachers and immigrant students in the Greek context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10), 886-900. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284854>
- Gross, B., et al. (2021). Expert Evaluation on Urgent Research on Heritage Language Education: A Comparative Study in Germany, Italy, the Netherlands, Portugal and Spain. *Journal of Home Language Research*, 4(1): 2, 1–16. DOI: <https://doi.org/10.16993/jhrlr.35>
- Hancock, A., y Hancock, J. (2018). Extending the 1+2 Language Strategy: Complementary schools and their role in heritage language learning in Scotland. *Centre for Education for Racial Equality in Scotland (CERES)*. Universidad de Edimburgo. https://www.researchgate.net/profile/Andy-Hancock/publication/330203967_Extending_the_12_Language_Strategy_Complementary_schools_and_their_role_in_heritage_language_learning_in_Scotland/links/5c338b85a6fdccd6b599c6fd/Extending-the-1-2-Language-Strategy-Complementary-schools-and-their-role-in-heritage-language-learning-in-Scotland.pdf

- Herrera, G., y Yépez, I. (2007). Introducción general. En *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa: Balances y desafíos* (pp. 9-18). FLACSO.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes. (2019). El español: una lengua viva. Informe 2019. *El español en el mundo 2019: Anuario del Instituto Cervantes*, 15-108. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). Población Española residente en el extranjero por país de residencia, grupos de edad quinquenales y año de referencia. *Principales series de población desde 2009: Estadística del Padrón de españoles residentes en el extranjero*. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/p85001/serie/10/&file=01002.px&L=0>
- Irizarri van Suchtelen, P. (2016). *Spanish as a heritage language in the Netherlands: A cognitive linguistic exploration*. [Tesis doctoral] Universidad Radboud de Nimega.
- Juan Redal, E. (2011). *Refuerzo y ampliación de lengua castellana para 2º de primaria*. Santillana. http://www.primerodecarlos.com/SEGUNDO PRIMARIA/SANTILLANA/Recursos_educativos_Entre3_Santillana_segundo/recursos/133773_refuerzo_ampliacion_2lengu_a_glob.pdf
- La chica bilingüe. (22 de marzo de 2020). Juego de cuentacuentos: inventa tu propio cuento. *Materiales educativos para maestras*. <http://www.materialeseducativosmaestras.com/2020/03/juego-cuentacuentos-inventa-cuento.html>
- Maestro Rafa. [@maestrorafa86]. (29 de marzo de 2021). *Diario de aprendizaje. Lo he usado de forma aislada para contenidos que ha costado mucho asimilar y que requieren un esfuerzo personal extra. Desde que lo usé el alumnado a nivel individual ha mejorado mucho. Ha llegado para quedarse*. [Imagen adjunta]. [Tweet]. <https://twitter.com/maestrorafa86/status/1376483432369381380>
- Martínez Miguélez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/SEMINARIODETESISMAESTRIA11DEMAYO/document/2.-Etnografia/El_metodo_Etnografico.pdf
- Melo Pfeifer, S. y Schmidt, A. (2012). Linking “heritage language” education and plurilingual repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12, 1-30. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *El español en el Benelux*. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-espanol-en-el-benelux/ensenanza-lengua-espanola/20654>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2020). De wereld leert Spaans: Nederland. *EMEE: El mundo estudia español – De wereld leert Spaans*, 300-308. <https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/dam/jcr:fee3ded5-3ab8-43f6-8de7-861a038eeb02/paises%20bajos%20trad%20-%20ok.pdf>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52(2), 250-260. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Moscoso García, F. (2015). El árabe ceutí, una lengua minorizada de España. *Estudios de Asia y África* 50(2), 395-423. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-654X2015000200395
- Olfert, H. y Schmitz, A. (2016). Heritage Language Education in Germany. A Focus on Turkish and Russian from Primary to Higher Education. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 397-415). https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_25-1
- Orientamedia gabinete. (30 de octubre de 2020). ¿Nos conocemos? *Orientación Andújar: recursos educativos accesibles y gratuitos*. <https://www.orientacionandujar.es/2020/10/30/nos-conocemos/>
- Osch, B. Van, y Sleeman, P. (2018). Spanish heritage speakers in the Netherlands: Linguistic patterns in the judgments and production of mood. *International Journal of Bilingualism* 22(5), 513-529. <https://doi.org/10.1177/1367006916654365>
- Palmen, A. (2016). *Serbian heritage language schools in the Netherlands through the eyes of parents*. [TFG] Universidad de Groningen. <https://research.rug.nl/en/publications/serbian-heritage-language-schools-in-the-netherlands-through-the->
- Parada, M. (2018). Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems. En K, Potowski (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 517-536). Routledge.

- Pérez-Peitx, M., y Sánchez-Quintana, N. (2019) Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Lenguaje y textos* 49, 7-18. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460>
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco Libros.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco/Libros.
- Potowski, K. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170. <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>
- Potowski, K. (23 de marzo de 2020). Apples and oranges: Best approaches in working with Spanish heritage speakers. *YouTube*, subido por Kim Potowski. https://www.youtube.com/watch?v=IMHppTxNFGs&ab_channel=KimPotowski
- Protassova, E. (2008). Teaching Russian as a Heritage Language in Finland. *Heritage Language Journal* 6(1), 127-152. <https://doi.org/10.46538/hlj.6.1.6>
- Ramos Méndez-Sahlander, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. En K, Potowski (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 492-503). Routledge.
- Saiz Mingo, A. (2017). *Mujeres inmigradas de origen subsahariano: redes, representaciones y desafíos lingüístico-culturales* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/461058>
- Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. En K, Potowski (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 504-516). Routledge.
- Seals, C. A., y Shah, S. (2018). Introduction: a focus on heritage language policy. En C.A. Seals, y S. Shah (Eds.). *Heritage Language Policies Around the World* (pp. 1-10). Routledge.
- Sevinç, Y. y Dewaele, J. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism* 22(2), 159-179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>
- Souza, A. y Gomes, J. (2017). Innovations in the teaching of Portuguese as a Heritage a Language – the case of Brazilian complementary schools in London and in Barcelona.

- En O. Kagan, M. Carreira, y C. Chik (Eds.). *A Handbook on Heritage Language Education: From Innovation to Program Building* (pp. 100-113). Routledge.
- Stahnke, J., Arnaus Gil, L., y Müller, N. (2021). French as a Heritage Language in Germany. *Languages* 6(122). <https://doi.org/10.3390/languages6030122>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- UNESCO. (2008). *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. UNESCO.
- Valck, C. (2020). *Spaanse heritage learners in België: een kritische literatuurstudie*. [TFG] Universidad Católica de Lovaina. <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/thesis/2020-10/Bachelorpaper%20TT-KUL%202019-2020%20Cynthia%20Valck.pdf>
- Vasiljevic, D. (2017). The current state and prospects of Ukrainian as a heritage language in elementary schools of Republika Srpska. En J. Filipovic y J. Vuco (Eds.). *Minority languages in education and language learning: challenges and new perspectives* (pp. 163-182). Universidad de Belgrado.
- Vázquez Silva, I., Capote Lama, A., y López de Lera, D. (2021). La nueva emigración española en Alemania y Reino Unido: identidades migratorias en cuestión. *Revista Española de Sociología* 30(4), a24. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.24>
- Vilar, J. B. (2000). Las emigraciones españolas a Europa en el siglo XX: algunas cuestiones a debatir. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos* 1, 131-159. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328092.pdf>

9. ANEXOS

Anexo I. Respuestas testimoniales al cuestionario abierto

ENCUESTADA # 1

1. En su centro, ¿destaca una edad o un nivel de competencia entre el alumnado? (i.e., A1, A2, B1, B2, C1) ¿Conviven alumnos de diferente nivel en la misma aula? Si es así, ¿Qué opinión le merece esa situación?

En nuestras aulas recibimos alumnado de todos los niveles desde A1 a C1.

Sí, de hecho existen aulas en las que tenemos juntos alumnos y alumnas desde de A1 hasta C1.

En estas situaciones prolongamos el horario de clase y la última media hora la dedicamos solo a C1 como indica nuestro Orden 3122/2010. En estas aulas la mezcla de niveles dificulta el aprendizaje. Requiere de un esfuerzo especial de autonomía por parte del alumno, especialmente de los mayores ya que los más pequeños requieren mucha más atención.

2. ¿El alumnado es migrado reciente o de primera generación a Países Bajos y (casi) monolingüe en español? ¿O, por el contrario, son nacidos en el país y bilingües en español-neerlandés o en español-otro idioma? ¿Ha ido cambiando el perfil en su experiencia docente?

El perfil es muy diverso. Existe mucho migrante de primera generación y nacidos en el país bilingües español-neerlandés que es realmente el perfil de alumnos y alumnas para los que está diseñado el programa, pero existe un porcentaje alto de alumnos y alumnas que dependiendo del entorno, son españoles de tercera generación o incluso de primera pero que no utilizan la lengua española en el seno familiar. Éstos cumplen los requisitos para matricularse en el programa pero les resulta muy complicado superar los primeros niveles.

3. ¿En qué se centra la instrucción en su centro? (v.g., la lectoescritura, las cuatro habilidades comunicativas, la norma culta, la norma popular) ¿Y usted como docente qué prioriza?

El programa ALCE se centra en las cuatro habilidades comunicativas añadiendo la dimensión intercultural y la de aprendiente autónomo. En las clases presenciales nos centramos en las competencias de expresión escrita y comprensión y expresión oral ya que tienen un programa paralelo de obligada asistencia online que incide más en la comprensión escrita aunque en el aula se trabajan todas las competencias. En especial en las clases presenciales nos centramos en la dimensión cultural que nos permite acercar a los niños y niñas a la cultura española.

4. En su opinión, ¿qué papel tiene ALCE en el desarrollo lingüístico y cultural de los niños y adolescentes españoles que residen en Países Bajos? ¿Lo haría extensible a toda la comunidad hispanohablante?

Son muchas las familias hispanohablantes que se quedan fuera por no disponer de nacionalidad española aunque incluso han vivido en España. Muchos nos solicitan el acceso no cumplen los requisitos. Creo que sería una gran oportunidad para transmitir nuestra lengua y cultura sin duda por el mundo.

ALCE en Países Bajos desempeña un papel muy importante de creación de vínculos entre las familias españolas así como con la transmisión de la cultura. En mi opinión creo que el currículum se debería centrar mucho más en extender la cultura en las clases presenciales ya que es la cualidad esencial que permite conectar a los niños con España y sus tradiciones

ENCUESTADA # 2

1. En sus clases de ELH, ¿destaca una edad o un nivel de competencia entre el alumnado? (i.e., A1, A2, B1, B2, C1) ¿Conviven alumnos de diferente nivel en la misma aula? Si es así, ¿Qué opinión le merece esa situación?

En la mayoría de los casos no es posible evaluar o clasificar a los hablantes según los lineamientos determinados por el MCER. Medir los niveles de competencia en la lengua de herencia es un tema que requiere, más allá de las destrezas de aprendizaje, tener en cuenta otros parámetros como por ejemplo, el contexto social del alumnado, la situación familiar, la influencia de la lengua mayoritarias. Esta cuestión es primordial cuando se planifican las actividades y más aún, cuando se forman los grupos de clase. Por otro lado, la heterogeneidad es un hecho común y real por los propios parámetros mencionados que obliga o favorece -según se lo quiera ver- llevar a cabo un enfoque flexible y multidisciplinario mediante instrucciones diferenciadas y el trabajo colaborativo entre los miembros del grupo de aula.

2. ¿El alumnado es migrado reciente o de primera generación al país de acogida y (casi) monolingüe en español? ¿O, por el contrario, son nacidos en el país y bilingües en español-otro idioma? ¿Ha ido cambiando el perfil en su experiencia docente?

Este alumnado conlleva las variables del entorno social del país de residencia (o acogida) y la correspondiente política lingüística del sitio como también las posibilidades de cada familia y su interés por el bilingüismo o el fortalecimiento de las tradiciones del país de origen. Es así que existen tanto grupos migrantes que procuran que todos sus miembros hablen la lengua de herencia como otras familias que con el correr de los años y el fortalecimiento de la lengua mayoritaria como lengua vehicular van perdiendo el dominio o fluidez como hablantes de lengua heredada. En general, es posible expresar que los padres invierten más tiempo con los primeros hijos y disminuye, en cierta medida, la presencia del español como LH cuando la familia se va extendiendo.

3. ¿En qué se centra la instrucción en sus clases? (v.g., la lectoescritura, las cuatro habilidades comunicativas, la norma culta, la norma popular) ¿Y usted como docente qué prioriza?

Es importante desarrollar todas las destrezas de aprendizaje en forma integral, con input rico y variable, favoreciendo el uso de los diferentes registros adecuados a cada situación de habla. Asimismo cabe mencionar que es imprescindible acercarse a los aprendientes a las distintas variedades lingüísticas, respetando la de cada estudiante y ante todo, manteniendo así un enfoque intercultural y plurilingüe.

4. En su opinión, ¿qué papel tiene ALCE en el desarrollo lingüístico y cultural de los niños y adolescentes españoles que residen en Países Bajos? ¿Lo haría extensible a toda la comunidad hispanohablante?

Los organismos u asociaciones, ya sean gubernamentales o no, que posibilitan el desarrollo lingüístico de los niños y adolescentes como vía para preservar la cultura, las tradiciones y por ende, la lengua del país de origen, son siempre un espacio de construcción identitaria, hecho que repercute en formación personal, el respeto por la otredad y la visión del ciudadano del mundo. Por eso es muy importante participar de actividades como las que organizan en ALCE.

Por otro lado, el idioma español está compuesto de un abanico de culturas y variedades lingüísticas que aportan las diferentes comunidades hispanohablantes, por lo cual consideramos que su presencia sumaría riqueza al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua de herencia.

ENCUESTADO # 3

1. En su centro, ¿destaca una edad o un nivel de competencia entre el alumnado? (i.e., A1, A2, B1, B2, C1) ¿Conviven alumnos de diferente nivel en la misma aula? Si es así, ¿Qué opinión le merece esa situación?

En ALCE imparto docencia a 150 alumnos de entre los niveles A1 y C1. Dependiendo del aula algunas pueden compartir varios niveles en el mismo grupo y otras son todos los alumnos del mismo nivel. La mezcla de niveles requiere de una planificación muy rigurosa y de una variedad de actividades y trabajo autónomo por parte del alumnado para poder aprovechar los tiempos de clase y acompañar a todos en su práctica y aprendizaje del español. Se programan también actividades multinivel o internivelares.

2. ¿El alumnado es migrado reciente o de primera generación a Países Bajos y (casi) monolingüe en español? ¿O, por el contrario, son nacidos en el país y bilingües en español-neerlandés o en español-otro idioma? ¿Ha ido cambiando el perfil en su experiencia docente?

Dependiendo del aula el perfil de mi alumnado también cambia. Las aulas del centro y este del pos son de alumnado de segunda o tercera generación de inmigrantes en su mayoría. Algunos aún dominan el español y otros tiene poco conocimiento. Las aulas de ciudades grandes tiene alumnado en su mayoría de primera generación y bilingües en español y otro idioma no neerlandés: inglés, francés...

3. ¿En qué se centra la instrucción en su centro? (v.g., la lectoescritura, las cuatro habilidades comunicativas, la norma culta, la norma popular) ¿Y usted como docente qué prioriza?

En el desarrollo de la 4 destrezas comunicativas. En edades tempranas es esencial las competencias orales más adelante se entremezclan las escritas. La escritura requiere mayor instrucción en niveles superiores.

4. En su opinión, ¿qué papel tiene ALCE en el desarrollo lingüístico y cultural de los niños y adolescentes españoles que residen en Países Bajos? ¿Lo haría extensible a toda la comunidad hispanohablante?

El programa ALCE ofrece a las familias migrantes la oportunidad de mantener un aprendizaje más formal del español y a mantener y ampliar los vínculos del español y de la cultura española. Es un programa que goza de gran salud. El Gobierno español lo

financia al 100% y por eso no es extensible a otra población de habla hispana. Aún así se podría replicar el modelo para otros hispanohablantes tal y como hacen también desde la Embajada de Italia con sus compatriotas en Países Bajos.

ENCUESTADO # 4

1. En su centro, ¿destaca una edad o un nivel de competencia entre el alumnado? (i.e., A1, A2, B1, B2, C1) ¿Conviven alumnos de diferente nivel en la misma aula? Si es así, ¿Qué opinión le merece esa situación?

En ALCE hay alumnado de todas las edades, desde 7 a 17 años, aunque es cierto que hay más estudiantes jóvenes, ya que algunos van abandonando con el paso del tiempo. Pasa lo mismo con los niveles, siendo el nivel C1 el que menos alumnos tiene.

En cuanto a la mezcla de niveles, generalmente casi todas las aulas tienen mezcla de niveles, a excepción de aulas con mucho alumnado como La Haya (tienes todos los turnos en el documento de Aulas de nuestra web). En mi experiencia como docente tiene una parte positiva y enriquecedora, ya que unos alumnos aprenden de otros y se ayudan entre ellos; pero también una parte negativa, ya que no te puedes concentrar en un nivel para explicar, corregir... y a veces eso supone una distracción para el resto.

2. ¿El alumnado es migrado reciente o de primera generación a Países Bajos y (casi) monolingüe en español? ¿O, por el contrario, son nacidos en el país y bilingües en español-neerlandés o en español-otro idioma? ¿Ha ido cambiando el perfil en su experiencia docente?

En ALCE también tenemos variedad en este sentido. Yo creo que depende de la zona donde estén las aulas, ya que en las grandes ciudades hay más familias recién llegadas de España (generalmente por motivos de trabajo, muchas veces en instituciones europeas) y en las zonas este y sur del país se da más el caso de familias de segunda generación donde predomina el holandés en casa.

3. ¿En qué se centra la instrucción en su centro? (v.g., la lectoescritura, las cuatro habilidades comunicativas, la norma culta, la norma popular) ¿Y usted como docente qué prioriza?

En nuestro centro tratamos de trabajar las cuatro destrezas de manera equilibrada, complementándolas con el componente cultural. En mi caso, como docente veo más necesidad de trabajar el aspecto oral en los pequeños y pasar a profundizar más en el escrito en los mayores

4. En su opinión, ¿qué papel tiene ALCE en el desarrollo lingüístico y cultural de los niños y adolescentes españoles que residen en Países Bajos? ¿Lo haría extensible a toda la comunidad hispanohablante?

Yo creo que ALCE tiene un papel muy importante en el mantenimiento del idioma y la cultura en la mayoría de estudiantes, ya que aunque muchos reciben este idioma y cultura en casa por parte de sus familias, otros no tienen esa facilidad, por lo que las clases de ALCE les son de gran ayuda.

En mi opinión no lo haría extensible a otros países, ya que entonces sería complicado trabajar el aspecto cultural tanto por parte del alumnado como del profesorado.

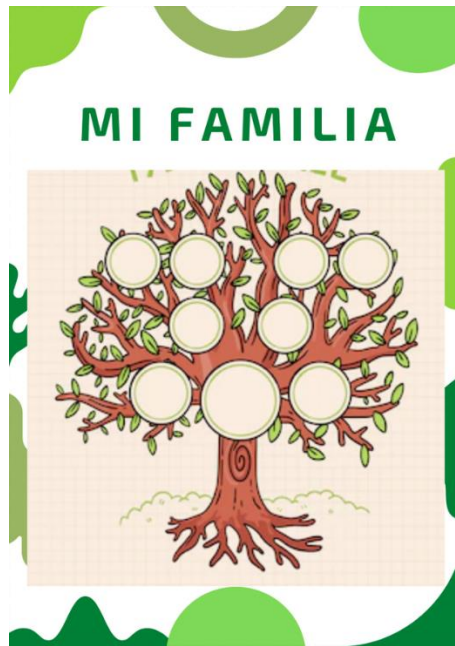
Anexo II. Títulos de cuentos para la actividad “¿Qué son los cuentos?” (elaboración propia)



Anexo III. Preguntas de comprensión oral para la actividad “El mundo de fantasía de Encanto” (elaboración propia)

An activity layout for 'El mundo de fantasía de Encanto'. It features a title card 'LA FAMILIA ENCANTO' with a butterfly and a house. Below it is a large illustration of Mirabel. To the right, a banner reads 'La Familia Madrigal'. Below the banner are three questions: '¿Cómo se llaman estos personajes?', '¿Qué relación tienen con Mirabel?', and '¿Cuáles son sus dones?'. At the bottom are six character cards showing different family members in traditional attire.

Anexo IV. Árbol genealógico como apoyo en la presentación de los familiares de los estudiantes para la actividad “Mi familia también es mágica” (elaboración propia)



Anexo V. Preguntas de comprensión oral para la actividad “La historia migrante de Luisa María” (elaboración propia)

¿Quién es Luisa María?



¿Y su familia?



¡Vamos a ordenar estas imágenes!



¿Qué más sabes de la historia de Luisa María? ¿Tienes tú una historia parecida? ¿Y tus papás o tus abuelos?

Anexo VI. Juego con dados ¿Nos conocemos? para incentivar la cohesión de grupo en la actividad “Conozcámonos” (fuente: Orientamedia gabinete <https://www.orientacionandujar.es/2020/10/30/nos-conocemos/>)

¿NOS CONOCEMOS?

2 cosas positivas	Mi asignatura favorita es...	Creo que tengo que mejorar...	En mis amigxs busco...	Disfruto mucho con...	Lo que más me sirve del cole es...
Me suelo quejar por...	Mi cumple es el día...	Lo mejor de este verano ha sido...	Me haría mucha ilusión...	Si fuera profesor por un día enseñaría...	La persona de mi familia con la más tiempo paso es...
Soy bueno/a en...	La cosa más graciosa que me ha pasado es...	Mi objetivo este año es...	Esta semana he aprendido...	La asignatura que menos me gusta es...	2 cosas negativas
Lo peor de mi profe es...	Mi comida favorita es...	Los deberes para mí son...	No paro de reírme con...	No me gusta de mis amigos cuando...	Me gusta el cole porque...
Estoy muy orgullosx de...	Tenia ganas de volver al cole porque...	Lo peor del verano ha sido...	Tengo mucha paciencia con...	Lo mejor de mi profe es...	He sentido miedo cuando...
Me encanta estar en el cole con...	Tengo mucha paciencia con...	Lo que más he echado de menos estos meses es...	Mi opinión del coronavirus es...	Mi afición favorita es...	Me gustaría ser de mayor...

Anexo VII. Juego con dados para practicar cómo crear cuentos en la actividad “Contémonos cuentos” (fuente: la chica bilingüe <http://www.materialeseducativosmaestras.com/2020/03/juego-cuentacuentos-inventa-cuento.html>)

Tira un Cuento			
	Personaje	Problema	Escenario
	un perro	ve un panal de abejas	en un jardín
	un astronauta	pierde a su mamá	en una ciudad
	un oso	ve un monstruo	en un barco
	una detective	ve una nave espacial	en un taxi
	un mono	se lastima su brazo	en un avión
	un doctor	encuentra un mapa del tesoro	en mi cuarto

Anexo VIII. Juego con dados para evaluar la trama de historias en la actividad “¿Qué te gusta más? ¿Qué cambiarías?” (fuente: bosque de fantasías <https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/blog/dado-comprension-lectora>)



[HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/BOSQUEDEFANTASIAS](https://www.facebook.com/bosquedefantasias)



¿Cómo va vestido?: Habla sobre su ropa (color, estilo, estado, tamaño...)

Lined writing area for the first question.


¿Cómo es su carácter?: Explica sus rasgos psíquicos (alegre, simpático, nervioso, creativo, gruñón, travieso...)

Lined writing area for the second question.

¿Qué le gusta hacer?: Explica sus gustos, hobbies, aficiones, hábitos...

Lined writing area for the third question.

Anexo X. Plantilla para escribir la historia del cuento en la actividad “Compartamos nuestras ideas” (fuente: dale color <https://www.dale-color.com/expresi%C3%B3n-escrita-3%C2%BA>)



Principio
¿Cómo empieza?
Presentamos a los personajes, el lugar y el tiempo (cuándo, en qué época)

- Había una vez...
- Érase una vez...
- En un país lejano...
- Hace mucho, mucho tiempo...
- Cuentan los que lo vieron...

Nudo o desarrollo
¿Qué ocurre?
Contamos aquello que les sucede a los personajes, sus aventuras y/o problemas.

- De repente...
- De pronto...
- Inesperadamente...
- Al cabo de un tiempo...
- Sin darse cuenta...
- En un momento dado...
- Y sin quererlo...
- Al poco tiempo las cosas cambiaron

www.dale-color.com



Se llama

**Tiene _____
años**

**Vive en _____ y
habla _____**

Se llama

**Tiene _____
años**

**Vive en _____ y
habla _____**



Anexo XII. Dossier de escritura sobre las relaciones familiares para la actividad “Os presento a mi familia” (elaboración propia)



Los familiares de Mirabel se llaman

Ellos son _____

La familia de Luisa María consiste de



Ellos son _____

Anexo XIII. Ficha de refuerzo de la ortografía del sonido [g] para la actividad “Palabras con ga, go, gu, gue, gui” (fuente: Juan Redal, E. (2011). *Refuerzo y ampliación de lengua castellana para 2º de primaria.*).



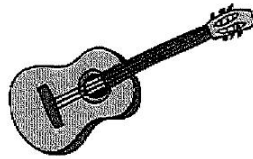
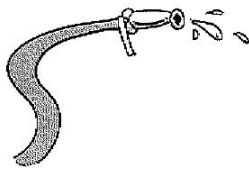
Palabras con ga, go, gu, gue, gui

FICHA 7

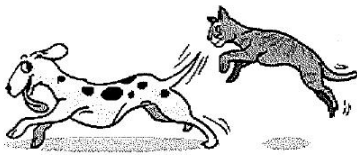
Nombre _____ Fecha _____

1 Escribe sus nombres.

REFUERZO



2 Copia las palabras destacadas donde corresponda.



Al gato de **Guillermo** le gusta jugar con Rufi, mi perra. ¡Son muy **amigos**! El gato la **persigue**, Rufi corre y le ladra. ¡Cómo se divierten!

ga _____
 go _____
gu _____
gue _____
gui _____

3 Completa las oraciones y copia.

En el hay una de agua.

La come .



La comida favorita de Mirabel es/son

Su deporte favorito es _____

Su asignatura favorita es

La comida favorita de Luisa María es/son

Su deporte favorito es _____



Su asignatura favorita es



**En Colombia, Mirabel
va a la escuela
Todas las mañanas
desayuna**

**En el cole, Mirabel ve a sus amigos y
ellos**

**En Chile, Luisa María
también va a la escuela
Sus amigos son**

Con ellos juega a



Por las tardes, Luisa María

Anexo XVI. Ficha de refuerzo de la ortografía del sonido [x] la actividad “Palabras con *ja, jo, ju*” (fuente: Juan Redal, E. (2011). *Refuerzo y ampliación de lengua castellana para 2º de primaria.*).



Palabras con *ja, jo, ju*

FICHA 13

Nombre _____ Fecha _____

1 Copia las palabras con *ja, jo, ju*.

Jacinta y José juegan juntos.
Jacinta es una tendera
y José le compra lentejas.

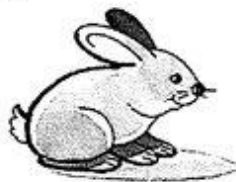


2 Completa con *ja, jo, ju*.

_____lia es una _____ven bru_____
muy ma_____. Fabrica _____rubes
naturales. El más famoso es
el de a_____. También sabe
hacer pomada de _____zmin.

3 Escribe palabras con *ja, jo, ju*.







Anexo XVII. Ficha de refuerzo de la ortografía del sonido [x] la actividad “Palabras con *je, ge, ji, gi*” (fuente: Juan Redal, E. (2011). *Refuerzo y ampliación de lengua castellana para 2º de primaria.*).

UNIDAD
8

Palabras con *je, ge, ji, gi*

FICHA 15

Nombre _____ Fecha _____

REFUERZO

1 Copia las palabras en su lugar.

congelador cojín gigante jinete viaje gente

Con **j** ▶ _____

Con **g** ▶ _____

2 Repasa las palabras con *je, ge, ji, gi* y copia.

La jirafa del zoológico se llama Jimena.

El jefe de la agencia se llama Gerardo.

El conserje del gimnasio se llama Jesús.

3 Escribe sus nombres.

je
ji



ge
gi



Anexo XVIII. Dossier de escritura para practicar lo aprendiendo en los talleres de escritura en la actividad “Nuestra historia personal” (elaboración propia)

<p>¡VIVIMOS EN PAÍSES BAJOS Y HABLAMOS ESPAÑOL!</p> <p>El protagonista de nuestro cuento se llama _____.</p> <p>Tiene _____ años.</p> <p>Vive con su familia en _____ y habla _____.</p> <p>También tiene familia que vive en _____.</p> <p>Ellos hablan _____.</p>	<p>Su comida favorita holandesa son/es _____.</p> <p>¡Lo comería todos los días!</p> <p>Cuando va a España en verano, le encanta comer _____.</p> <p>Y para beber _____.</p> <p>La vida en España y en Países Bajos es muy diferente. Para ir al cole, _____ va en _____.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

También sus amigos son diferentes.

En Países Bajos, sus amigos son _____ y _____ con ellos _____.

Y en España, sus amigos son _____ y con ellos _____.

Además, están sus primos y sus primas, con los que _____.

Anexo XIX. Diario de aprendizaje para la autoevaluación del cuentacuentos en la actividad “Se abre el telón” (fuente: Maestro Rafa <https://twitter.com/maestrorafa86/status/1376483432369381380>)

DIARIO DE APRENDIZAJE

FECHA: FIRMA:

¿QUÉ HEMOS TRABAJADO HOY?

A ¿QUÉ ES LO QUE SE ME HA DADO MEJOR?

¿QUÉ DEBERÍA MEJORAR?

¿CÓMO PUEDO MEJORARLO?

@MaestroRafa86 CC BY-NC-ND