



Español
HOLA ~ lengua
Futuro ~ ORIGEN
Cultura

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía



Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Monasterio de Santa María de las Cuevas
Calle Américo Vespucio, 2
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COORDINADOR:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

FECHA:
2008

EDICIÓN:
500 ejemplares

ISBN:
978-84-7993-069-1

DEPÓSITO LEGAL:
SE-7631/08

MAQUETACIÓN:
equipoars

IMPRESIÓN:
Tecnographic S.L.

Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)



Capítulo V:

**Diversidad
Lingüística y Cultural
en la escuela:
cómo organizarnos
para abordarla**

La llegada de un alumno que “no habla ni entiende” el castellano a un Centro Educativo, ya sea de Educación Primaria o Secundaria, es una de las situaciones que más confusión e impotencia producen entre el profesorado que debe abordar su educación como un estudiante más de su ‘aula ordinaria’. Sin embargo, a poco que analicemos la situación con un cierto distanciamiento personal y pensando en el medio plazo, llegaremos a la conclusión de que el desconocimiento del idioma del país donde uno vive es sólo una enfermedad pasajera que presenta un buen pronóstico.

La imposibilidad de una comunicación oral, directa e inmediata, es, con demasiada frecuencia el obstáculo que bloquea la entrada a un mejor conocimiento de las capacidades de nuestros estudiantes; por decirlo de un modo gráfico, (fig.1) el desconocimiento del idioma sólo sería la ‘punta del iceberg’ que esconde debajo toda una serie de potencialidades, y también de problemas, que conforman a ese ‘recién llegado’ como estudiante y como individuo. Pero todos sabemos que el lenguaje es mucho más que palabras, y que elementos como la inflexión de la voz, la entonación, el ritmo y los movimientos corporales que acompañan al habla tienen, en su conjunto, un valor comunicativo mucho mayor que el que podríamos conceder a una serie de palabras absolutamente planas que salieran de una máquina sin rostro, cuerpo ni, por supuesto, sentimientos. Nuestro intento de desterrar la desazón profesional a que aludíamos más arriba, tiene un punto de partida que es a la vez optimista y realista: Como profesores de español a alumnado inmigrante, debemos tener una confianza absoluta en el éxito de nuestra misión; la experiencia nos dice que la práctica totalidad de niños y jóvenes cuyas familias decidan quedarse a vivir en España, más pronto que tarde van a ser capaces de comunicarse en castellano de una manera eficaz al menos en lo que se refiere a cubrir sus necesidades básicas.

Dicho esto, pasamos a plantear la primera propuesta concreta: Debemos esforzarnos por establecer una comunicación, aún con mínimos elementos lingüísticos, que nos permita conocer las capacidades de nuestros estudiantes extranjeros tanto en el ámbito personal como, y sobre todo, en el escolar. Así, podremos descubrir, por ejemplo, que ese alumno que ‘no habla ni entiende’ es un buen artesano, un buen atleta o que habla, lee y escribe un par de idiomas, (aunque ninguno de ellos sea el español) y de esta forma podemos empezar a definirlo como un potencial ‘alumno destacado’ en Tecnología o en Educación Física, en lugar de aquella definición primera que hacíamos atendiendo sólo a sus carencias, a lo que no sabe.

¿Quiere esto decir que debemos promover, y/o mantener esa precaria comunicación no verbal que nos permita ‘sobrevivir’ mientras esperamos que el aprendizaje de la L2 se produzca de forma espontánea, gracias a la situación de inmersión lingüística en que vive el alumno? Por supuesto que no. La misión de la institución escolar para con estos alumnos es, entre otras, facilitar, acelerar y garantizar el proceso de aprendizaje de la lengua de acogida, y todo lo expuesto hasta ahora, en mi modesta opinión, no es más que una buena forma de comenzar este proceso.

Es a partir de aquí, por tanto, cuando debemos empezar a diseñar un modelo de enseñanza – aprendizaje del español como L2 que recoja, al menos, los siguientes aspectos, tal como se refleja en el esquema del anexo 1.

1. Diagnóstico

O mejor, para evitar un lenguaje que asemeje al aprendiz con un enfermo, podríamos hablar de determinación del nivel de partida y de las necesidades de aprendizaje del alumno. Para lo primero, no nos bastará con el típico ‘test de nivel’ con el que comienzan la mayoría de los programas estandarizados de E/LE, ya que en nuestro caso, será imprescindible conocer, además, datos sobre el ‘historial escolar’ de cada estudiante, así como tener idea de su competencia curricular o nivel escolar general, ya que puede darse el caso de estudiantes con una buena capacidad de comunicación en castellano pero incapaces de seguir, por ejemplo, una clase de geografía de España porque desconocen palabras como península, meseta o hemisferio y conceptos ligados a nuestro sustrato cultural como ‘la España húmeda’ o el ‘Parque de Doñana’. En cuanto a lo segundo, necesidades de aprendizaje, será necesario conocer cuáles son los proyectos de nuestros alumnos para determinar si éstos son compatibles con su realidad educativa. Así, no podemos plantearnos los mismos objetivos de aprendizaje para un alumno de nueve años cuya familia se ha establecido en un municipio con intención de quedarse, y para otro de catorce años, que vive con su padre, trabajador temporero cuya intención, a medio plazo es regresar a su país. El conocimiento de estos elementos se puede llevar a cabo en varias fases a lo largo del proceso de acogida y debe incluir pruebas lingüísticas, entrevistas con los estudiantes y sus familias, acceso, si es posible, a sus expedientes escolares y cualquier otro elemento que consideremos relevante. La participación de un mediador intercultural que facilite la comunicación entre la escuela, los alumnos y las familias, puede ser de gran ayuda en esta fase.

2. Metodología

Una vez establecida esta ‘situación de partida’, y antes de comenzar con las actividades docentes propiamente dichas, debemos alcanzar acuerdos en aspectos metodológicos. A menudo los profesores y profesoras que se ocupan de enseñar español como L2 al alumnado inmigrante no poseen una formación específica similar a la que suele exigirse al profesorado ‘especialista’ en cualquier otra materia. La referencia que, parte de este profesorado tiene respecto al cómo enseñar una segunda lengua, tiene más que ver con su posible experiencia personal como aprendiz de una lengua extranjera que con un proceso de conocimiento y reflexión sobre los mecanismos de ese aprendizaje y las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito. Mientras la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) o como segunda lengua (E/L2) no sean carreras universitarias consolidadas que ofrezcan al sistema educativo profesionales especializados, tendremos que seguir reivindicando actividades de formación permanente que aporten al profesorado en servicio unos conocimientos teóricos mínimos sobre las teorías de adquisición de una L/2 o L/E así como una reflexión sobre aspectos prácticos de los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque no es el momento de profundizar en los contenidos de las actividades formativas sugeridas, debería hacerse especial hincapié en conocer los métodos y enfoques que se presentan más coherentes y ofrecen más posibilidades de éxito en la situación docente y los objetivos que nos planteamos. Cualquier docente que se mueva en este ámbito debería estar familiarizado, tanto a nivel teórico como en la práctica diaria, con términos como metodología comunicativa, enfoque por tareas, integración de lengua y contenidos, etc.

3. Diseño curricular

Llegados a este punto, nos encontramos con que conocemos la situación de partida de nuestro alumnado y tenemos una idea clara respecto al método de trabajo, es decir, a ‘cómo’ vamos a enfocar la enseñanza del español como L2 a nuestros estudiantes inmigrantes. Es el momento pues, de empezar a pensar en ‘qué’ vamos a enseñar. Tenemos que programar, diseñar un currículo en el que compaginemos los objetivos, contenidos, metodología, y sistema de evaluación más adecuados para conseguir los resultados eficaces que todos deseamos; pero en esta tarea, sin duda la más ardua y tal vez la más crucial de todo el proceso, no tenemos por qué partir de cero. En otras áreas y materias de la enseñanza reglada, los currículos vienen establecidos de forma oficial

por las autoridades educativas y los equipos docentes “sólo” tienen que implementarlos, adaptarlos a su situación docente y diseñar las actividades didácticas más adecuadas para llevarlos a cabo. En el campo de la enseñanza del español a extranjeros no existen hoy por hoy esos currículos oficiales y esa puede ser la primera reivindicación que podemos plantear. No obstante, y tal como hemos planteado más arriba, no se trata de ‘partir de cero’ pues, al menos disponemos de esa especie de Constitución Europea que es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y, afortunadamente, cada día van apareciendo nuevas publicaciones como es el *Diseño Curricular de español como segunda lengua en contextos escolares*¹ o *Español como segunda lengua (E/L2) con alumnos inmigrantes: Propuesta de currículo*² que pueden servirnos como modelo a la hora de diseñar nuestro propio currículo de español para cubrir las necesidades comunicativas de nuestros alumnos. En este sentido, me parece imprescindible que a la hora de dar forma al apartado relativo a los contenidos conceptuales de nuestro currículo nos planteemos una cuestión básica, que abordan las autoras del documento de Navarra y que actualmente está siendo objeto de debate en distintos foros: se trata de la distinción entre los **contenidos socio-comunicativos** que tratarían de mejorar las destrezas básicas de comunicación interpersonal de nuestros alumnos y los **contenidos académico-cognitivos** que permitan al estudiante inmigrante acceder al aprendizaje académico y, desde éste a las titulaciones que le permitan incorporarse como miembro de pleno derecho a la llamada ‘sociedad de acogida’. No pretendo plantear esta distinción como una dicotomía irreconciliable o como una decisión que el profesor debe tomar hacia una u otra opción; simplemente quisiera promover una reflexión sobre la importancia de estas dos formas de abordar los contenidos y el riesgo que supone ignorar cualquiera de ellas, en especial la segunda.

Para seguir el ‘modelo clásico’, al final del apartado dedicado al diseño curricular deberíamos hablar de evaluación. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de la L2, nos vamos a limitar, por ahora, a proponer la lectura de los capítulos que, tanto en el MCER como en los documentos citados en este apartado hay al respecto, pues pensamos que en este momento hay demasiados interrogantes aun en los aspectos más inmediatos de esta propuesta y la evaluación, sin dudar de su relevancia, puede ser abordada con más profundidad en un segundo nivel. No obstante, me gustaría sugerir que todos los profesionales implicados en este ámbito (tutores, profesores de apoyo, equipos directivos, orientadores psicopedagógicos...) llevaran a cabo un sistema de

¹ Villalba, F. y Hernández, M. (2001) *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia

² García, V., Martínez A., Matellanes C. (2003) *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?espanolel2>

evaluación permanente y autocrítica de todas y cada una de las fases que componen el proceso de enseñanza – aprendizaje del español como L2 en un Centro Educativo. Para ello es imprescindible, como apuntaremos más adelante, establecer sistemas eficaces de coordinación y optimizar los canales de comunicación entre los distintos agentes educativos aludidos.

4. Materiales didácticos

Con frecuencia este es el aspecto que tiene más demanda -incluso suele ser la única demanda- entre el profesorado que se acerca a la enseñanza del español como L2. Sin embargo, creo necesario hacer un par de reflexiones al respecto que matizarían y dan otro valor a esta demanda. En primer lugar, aquí estamos mencionando los materiales didácticos como el punto cuarto de un proceso y eso significa que no tiene mucho sentido profundizar en la búsqueda y uso de esos materiales si previamente no disponemos de un programa, un método y un conocimiento exhaustivo de los conocimientos de partida y de los objetivos o intenciones de aprendizaje de nuestros estudiantes. Por otra parte, el propio concepto de materiales didácticos que solemos asimilar a libros de texto y otros materiales específicos desarrollados para el aprendizaje de lenguas extranjeras, cobra otra dimensión cuando el aprendizaje se lleva a cabo en un país en donde se habla la lengua meta. En este sentido y, como propuesta práctica, me permito reproducir parte de un mensaje aparecido en un debate que sobre la enseñanza del español a inmigrantes tiene abierto el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>) en el que se sugiere que revisitemos los colegios e institutos ‘con ojos de profesor de lenguas’ para encontrar recursos didácticos en sitios que, de otra forma habrían pasado desapercibidos:

“... pienso que, viviendo en un país donde todo el mundo usa la lengua meta, la obtención de materiales para enseñar dicha lengua no debería ser nuestra primera preocupación. Entiendo que en muchos casos, al pedir materiales, estamos pidiendo ‘recursos’ en general, para afrontar una situación para la que no estábamos preparados y que, seguramente, nosotros no hemos buscado. En ese sentido, si me permitís un consejo, esa búsqueda de recursos debería incluir cuestiones como conocer el nivel de partida (no sólo lingüístico) de mi/s alumno/s, sus necesidades de aprendizaje, el método o sistema de trabajo más adecuado para alcanzar nuestros objetivos, la selección y secuenciación de los contenidos, los criterios y herramientas para evaluar el proceso y, por supuesto, los materiales y recursos más eficaces para llevar todo esto a cabo, etc. Pienso que desde esta visión más amplia, nos será relativamente fácil encontrar materiales didácticos, especialmente si nos encontramos en el entorno de un centro educativo. Pensemos por ejemplo, en acercarnos al aula de infantil a ver si tienen de esos murales (tal vez abandonados) sobre el clima, la ciudad, los medios de transporte, las estaciones del año...; si damos una vuelta con ojos de profesor de E/LE por los estantes de la biblioteca, seguramente encontraremos libros

de Gloria Fuertes, con bonitas ilustraciones y poemas muy sonoros que nos ayudarán a mejorar la pronunciación de nuestros alumnos, a tomar conciencia de las sílabas.... En el Departamento de inglés seguro que tienen alguno de esos ‘resource packs’ que vienen con sus sofisticados libros y que, en algunos casos podremos utilizar directamente o bien, adaptar, con la ayuda, por supuesto, de nuestros amables ‘compas’ de inglés. Al de Ciencias le encargaremos que busque láminas del cuerpo humano, de los tipos de árboles o aquellas tan bonitas en las que en un mismo dibujo se ven todos los accidentes geográficos posibles. Si pensamos un poco, seguro que encontraremos algún encargo también para los de tecnología, la de plástica, etc. Volvamos a colgar mapas y calendarios en las paredes del aula, que seguro que a los alumnos autóctonos tampoco les vendrá mal. En cualquier caso, sí os pediría que no asimilemos el concepto ‘materiales’ con ‘libro de texto’ o ‘manual’ que, en un primer momento nos deslumbra, (porque están bien hechos, es verdad) pero que una vez que ‘nos casamos con él’, dejamos de mirar a los demás y acabamos conducidos por el libro en lugar de llevar nosotros las riendas. /.../ por favor, que nadie interprete que estoy en contra de los manuales; he utilizado muchos y me han enseñado muchas cosas, pero creo que hay que usarlos en su justa medida, y que, en contextos como el nuestro, en el que la situación de inmersión lingüística de los estudiantes puede marcar ritmos de aprendizaje imprevisibles, los libros, sobre todo cuando hagan propuestas homogéneas y ‘uniformadoras’ se deben usar con precaución”.

Por tanto, la búsqueda o la elaboración propia de esos materiales y recursos tendrá más sentido y será más eficaz cuanto más hayamos avanzado en los apartados anteriores y mejor conozcamos la situación de nuestros alumnos, el método a seguir y el currículo que vamos a desarrollar a lo largo del período de aprendizaje de la L2.

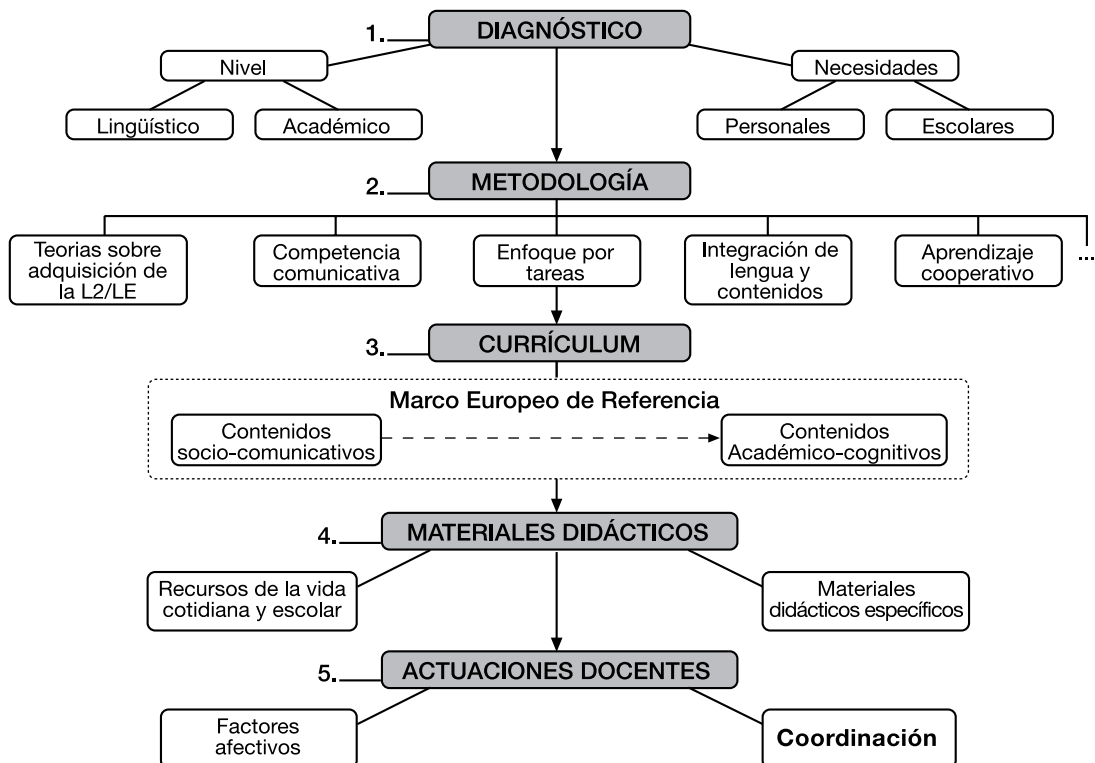
5. Actuaciones docentes

Tampoco vamos a extendernos aquí en el desarrollo de la práctica docente, que es donde confluyen las etapas descritas previamente. Sólo daremos un par de pinceladas sobre sendos aspectos que nos parecen esenciales y dignos de tener presentes a lo largo de todas y cada una de las actuaciones docentes que se lleven a cabo durante el proceso de adquisición de la L2 en el contexto descrito: En primer lugar proponemos prestar una especial atención a los factores afectivos que inciden en el aprendizaje de nuestros estudiantes, pues, si bien, mantener desactivados los ‘filtros afectivos’ es para Stephen Krashen³ una condición imprescindible para que se produzca la adquisición de la L2, en el caso de alumnado inmigrante recién llegado al país y/o con unas condiciones socio-económicas y familiares desfavorables, una afectividad negativa hacia la lengua meta o hacia los referentes socioculturales que dicha lengua transmite o representa, puede llegar a bloquear todo un proceso de aprendizaje sin que, por otra parte, se observen a

³ Krashen, S. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman. New York. P. 4

primera vista síntomas o datos que evidencien dicho bloqueo. Para evitar esto debemos procurar abordar siempre las actividades de aprendizaje de la L2 desde una perspectiva positiva de cariño y respeto hacia la lengua y cultura maternas y presentar la nueva lengua no como un cúmulo de normas y reglas gramaticales que hay que cumplir para ‘integrarse lingüísticamente’ en el país, sino como un instrumento de gran utilidad cuyo manejo y posterior dominio le va a facilitar la consecución de muchos de sus objetivos personales.

El segundo factor a tener en cuenta en nuestro quehacer diario tiene más que ver con los aspectos organizativos del Centro que con los estrictamente lingüísticos y se refiere a la necesaria coordinación entre todas las personas y ‘sectores’ implicados en la educación del alumnado objeto de este estudio. Establecer cauces de comunicación sencillos y eficaces entre profesorado de apoyo, tutores, equipos directivos, equipos y departamentos de orientación educativa, familias, alumnado y, en su caso, mediadores interculturales debe ser una prioridad en los Centros Educativos que escolaricen a alumnado inmigrante. Dar contenido a esas comunicaciones y conseguir actuaciones educativas unidireccionales y coordinadas será una garantía de éxito para esta empresa.





LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2 A ALUMNADO INMIGRANTE

Referencias bibliográficas.

MORALES OROZCO, L (2006). “La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo”, Libros De La Catarata.

RUÍZ DE LOBERA, M. (2004) “Metodología para la formación en educación intercultural” Libros De La Catarata.

VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, M. T. AGUIRRE, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC.

ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

GARCÍA ARMENDÁRIZ, M^a V; MARTÍNEZ MONGAY, A. M^a; MATELLANES MARCOS, C (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona. Departamento de Educación.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. Y HERNÁNDEZ GARCÍA, M^a. T., (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados*, Madrid, Consejería de Educación.

CUMMINS, J. (2000) “*Lenguaje, Poder y Pedagogía*”. Madrid. Morata.

GENESEE, Fred, (1994) “*Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*”, New York, Cambridge University Press.

SPANOS, G. (1989): “*On the integration of language and content instruction*”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 10,

TRUJILLO SÁEZ, F. (2007), “*Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE, ..., NL*”, *Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia*, 343 ,disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/>

TRUJILLO SÁEZ, F.(2006) “*Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la*

enseñanza de la lengua en contextos multiculturales” Granada. Octaedro.

SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I. (2004) (Eds.) “Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)”, Alcobendas, Madrid, SGEL.,

CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN (2006) “II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. 2006-2009” Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2001) “I Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. Junta de Andalucía”

