



un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas

**Guadalupe Ruiz Fajardo y
Aurelio Ríos Rojas (eds.)**

Inmigración:
nuevas lenguas,
nuevos hablantes,
nuevas perspectivas.

Guadalupe Ruiz Fajardo y Aurelio Ríos Rojas (eds.)

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
SERVICIO DE PUBLICACIONES

Monasterio de Santa María de las Cuevas.
Calle Américo Vespucio, 2.
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es
publicaciones.unia.es

© Universidad Internacional de Andalucía, 2016
© Los autores, 2016

Maquetación y diseño: Manuel López Cáceres
Impresión: Servigraf Artes Gráficas

ISBN: 9788479932916
DEPÓSITO LEGAL: SE 518-2016

Índice

Palabras previas	9
Capítulo 1. La inmersión como experiencia de aprendizaje y su efecto en el aula de español como nueva lengua para inmigrantes. <i>Aurelio Ríos Rojas</i>	13
Capítulo 2. “Lo que yo sabía no valía”: La enseñanza del español como nueva lengua en contextos escolares. <i>Diego Ojeda Álvarez</i>	31
Capítulo 3. El doble desafío de la enseñanza de la lengua de instrucción en los programas de acogida. <i>Luisa Martín Rojo</i>	59
Capítulo 4. La mediación: una apuesta para la relación con el otro, la otra. <i>Genisa Prats i San Román</i>	97
Capítulo 5. El enfoque comunicativo en los libros de texto de español como nueva lengua. <i>Guadalupe Ruiz Fajardo</i>	115
Capítulo 6. El análisis de las imágenes de la inmigración en el cine como estrategia en el aula de E/LE. <i>Domingo Sánchez-Mesa Martínez</i>	161
Los autores	193

Palabras previas

El libro que se abre con estas palabras previas tiene voluntad de manual. Está pensado no para leer sino para estudiar y practicar sobre los temas que propone. Veremos porqué.

Es la continuación de aquel que la propia UNIA publicó en 2008 con el título *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*¹ y, como aquel, resultado del trabajo desarrollado por lxs ponentes del curso de enseñanza de nuevas lenguas para inmigrantes que en la sede de Baeza y en colaboración con el Instituto Cervantes, se lleva celebrando ininterrumpidamente desde 2003. Como aquel es un mosaico de reflexiones que proceden de áreas de conocimiento muy diferentes: la metodología de la enseñanza de lenguas, el análisis del discurso, la mediación intercultural, la sociología. Esa condición multidisciplinar se ha ido construyendo a lo largo de los años respondiendo a las necesidades de formación de las personas que asisten a lxs inmigrantes en su acercamiento a una nueva lengua y una nueva cultura. Las diferentes perspectivas se complementan e iluminan desde diferentes ángulos una realidad compleja, muy rica.

Cinco de lxs seis autores del volumen de entonces repiten en este.

Aurelio Ríos Rojas habló entonces de competencia comunicativa e interculturalidad y hoy lo hace del papel de la experiencia de la inmersión como factor fundamental en el aprendizaje de una cultura y una lengua nueva, y de cómo el aula puede mediatizar esa experiencia y explotarla en beneficio de la enseñanza, convirtiéndose no solo en un espacio de aprendizaje sino también en un espacio de reflexión sobre el aprendizaje.

Nota general: Sobre los morfemas inclusivos no binarios: www.insidehighered.com/news/2015/12/08/students-adopt-gender-nonspecific-term-latinx-be-more-inclusive; www.theflamma.com/what-is-latinx-1448636485.html

1. Ríos Rojas, A., & Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. <http://dspace.unia.es/handle/10334/128> Y reimpreso por el Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm

Diego Ojeda Álvarez hablaba de la gestión de la diversidad cultural y lingüística en la enseñanza reglada, de metodologías y diseño curricular. En esta entrega, se centra en la enseñanza del español de nuevo en primaria y secundaria, repasando actuaciones institucionales, metodologías y enfoques pedagógicos para la enseñanza de lengua y de contenidos, y cómo afectan a lxs escolares, repasando incluso testimonios, y terminando por hacer propuestas concretas de actuación pedagógica.

Luisa Marín Rojo enlaza con el capítulo de Esther Alcalá en el libro anterior y habla también de propuestas concretas de práctica de instrucción en las aulas de enlace y en las aulas regulares donde la diversidad de lengua es percibida muchas veces como un problema por lxs docentes. Martín Rojo parte de la observación de la clase y el estudio de interacciones entre estudiantes, y propone intervenciones concretas que permitan no solo no entender el multilingüismo como un problema sino como una riqueza de la que se puede sacar mucho partido tanto para lxs hablantes de otras lenguas como para lxs hablantes de la lengua dominante.

Genisa Prats San Román, junto a Kira Bermúdez, presentaba la mediación como una nueva profesión crucial en la sociedad plural. En esta nueva edición, revisa algunos conceptos que la definen a la luz de su desarrollo, y sobre todo su extensión, en estos años. La mediación se presenta redefinida a la luz de su disección en mediación intercultural o mediación interpersonal, y en función de la propia persona que la ejerce. En cualquier caso, plantea como crucial la idea de que la mediación es una manera de hacer la convivencia posible, donde nadie pierde ni nadie gana.

En mi caso, vuelvo a ocuparme de materiales didácticos y libros de texto. Hace seis años comparaba los materiales pensados para inmigrantes con los pensados para turistas lingüísticos. Ahora repaso los intentos, acertados y fallidos, de puesta en práctica del llamado enfoque comunicativo y cómo resulta en actividades, lecciones y ejercicios en muchos materiales de uso común en las aulas de español como nueva lengua.

El volumen lo cierra de nuevo Domingo Sánchez-Mesa Martínez. Entonces hablaba de la imagen que se proyecta de

lxs inmigrantes en la literatura, ahora lo hace en el cine. Pero no solo lleva él mismo a cabo un interesantísimo análisis de películas como *Las Cartas de Alou y Bwana*, sino que propone una guía para que lxs lectorxs puedan hacer lo propio con otros textos fílmicos. Un modelo que puede implementarse en el aula de, por ejemplo, formación de docentes o incluso en el aula de inmigrantes en un ejercicio de reflexión sobre la imagen proyectada por uno mismo.

Todos los capítulos llevan actividades prácticas que buscan a veces la especulación, a veces la aplicación pedagógica, a veces el análisis concreto de un caso, a veces la elaboración de una propuesta didáctica. Y esto es así porque este libro deriva de un curso de formación de profesorxs y está pensado con el espíritu práctico que este tipo de actividad requiere. Está pensado con el objetivo de responder a las necesidades de lxs estudiantes que han pasado por las aulas del Palacio de Jablaquinto estos últimos 13 años. Ellxs han sido nuestra inspiración y esperamos que sean también nuestro público. Ellxs son profesorxs, maestrxs, instructores, mediadorxs, directivxs, consejerxs que entran en los centros todos los días y que tienen en sus manos la posibilidad de hacer que lxs aprendices de una nueva lengua y de una nueva cultura se sientan bienvenidxs, se sientan apoyadxs, se sientan respetadxs. Este libro quiere contribuir a que lxs docentes tengan ideas y recursos para hacer esto posible.

La Universidad Internacional de Andalucía y el Instituto Cervantes han sido sensibles a esta voluntad y nos han dejado hacer y deshacer estos años, ensayando talleres, actividades, explorando modelos de enseñanza y sobre todo manteniendo el curso una edición tras otra. Queremos darle las gracias. Pero esperamos también que llegue pronto el momento en que se convierta en obsoleto porque muchas otras instituciones, sobre todo las universidades, respondan a estas necesidades de formación de sus futuros docentes en la enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas y nuevas culturas.

Guadalupe Ruiz Fajardo

CAPÍTULO 1

La inmersión como experiencia de aprendizaje y su efecto en el aula de español como nueva lengua para inmigrantes.

Aurelio Ríos Rojas

El motivo de este artículo es poner al alcance de quienes están interesados y/o relacionados con la inmigración las claves necesarias para comprender el proceso de aprendizaje de español en contexto de inmersión y su puesta en práctica en un marco de aula que se prevé como un escenario efectivo, al tiempo que reflexivo, para el uso de la nueva lengua en la comprensión de mensajes orales y escritos, susceptibles de ser considerados como vehículos de información u objetos lingüísticos/culturales.

0. Introducción

Antes de explorar la realidad de la inmersión como experiencia de aprendizaje y uso de la lengua en un escenario de aula creado y vivido con carácter único por sus protagonistas, conviene poner énfasis en algunas cuestiones previas e hilo conductor del trabajo que presento:

En primer lugar, es crucial visualizar la experiencia de las personas que inmigran como oportunidad de cambio que para llevar a buen término pasa por el aprendizaje de la lengua como herramienta para la regulación de las interacciones con otros hablantes y como herramienta mediadora en la construcción de conocimientos.

En segundo lugar, el planteamiento que pretendo compartir las directrices del enfoque orientado a la acción propuesto por el Marco común europeo de referencia¹ en cuanto considera a los aprendices de lenguas como agentes sociales, como miembros de una sociedad en la que tienen que llevar a cabo tareas lingüísticas y no lingüísticas en una amplia gama de situaciones y dentro de un campo de acción concreto. Por ejemplo, comprender las funciones y prestaciones de un teléfono móvil, sacar dinero de un cajero automático, etc.

Por último, cabe añadir la necesidad de ponderar la experiencia de inmersión lingüística y cultural como toma de conciencia de otras formas de comunicar, entender y actuar, sin renunciar, por ello, a la identidad y lengua propias, pero sí sujetas a un proceso de ajuste si el objetivo a final del camino es integrarse y formar parte de la sociedad de acogida (Zarate, 1998).

1. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

1. Singularidad del contexto de inmersión.

Actividad 1: En tu opinión, ¿cuál es la principal ventaja de aprender una lengua en inmersión lingüística y cultural?

Nadie duda hoy que uno de los valores de la inmersión es que la nueva lengua y su cultura están presentes en el espacio inmediato de los aprendices y de esta manera determina, por una parte, lo que éstos tienen que aprender a usar para comunicar de forma eficaz y, por otra, los conocimientos y destrezas sociales que tienen que desarrollar para actuar de forma adecuada en el entorno en el que se encuentran y se sitúa la nueva lengua; no obstante, desde mi experiencia como profesor de español a alumnos en inmersión compruebo que lo que se enseña no siempre se corresponde con lo que se aprende, ni lo que se aprende es aplicable a situaciones verdaderas en los distintos contextos que se desarrollan y tienen lugar.

Para ilustrar lo comentado más arriba es importante, siempre, arrancar de una situación como la que se describe y que forma parte de mi experiencia como aprendiz de inglés durante un período de inmersión de tres meses:

“...sucedió que un día abrí la nevera y por no haber, no había ni el eco de una pera; entonces, decidí ir a un restaurante de comida rápida, de cuyo nombre no quiero acordarme, que estaba cerca de donde vivía. Durante todo el camino estuve repitiendo mentalmente las formas de los verbos y las palabras que tenía que usar. Cuando llegó el momento de pedir dije de corrido la frase que había pensado a la chica que me atendió que se limitó a pronunciar “to take-away”, justo en ese momento sentí como me subía la sangre a la cabeza y deseé que me tragara la tierra.”

Este testimonio es un claro ejemplo de situación crítica que puede darse en un momento determinado de la experiencia de inmersión de un sujeto, en este caso yo mismo, y para

que no quede en una mera anécdota es necesario responder a las cuestiones plantadas en la actividad que se propone a continuación:

Actividad 2: ¿Qué ha provocado este incidente?, ¿Qué es lo que realmente sucede?, ¿Cómo se podría arreglar para que la situación fuese menos crítica?

Interesa remarcar que la realidad de la inmersión se nos muestra como un proceso complejo en el que intervienen cuatro elementos esenciales: aprendizaje lingüístico, conciencia lingüística, conciencia cultural y experiencia cultural. Para cada uno de ellos considero relevante, en este apartado, las siguientes puntualizaciones:

a. Respecto al aprendizaje lingüístico se espera que para realizar actividades comunicativas el aprendiz se adueñe, de forma progresiva, de los recursos léxicos, gramaticales, discursivos, fonológicos, etc. de la nueva lengua. No obstante, este tipo de aprendizaje no puede quedar reducido únicamente a un cúmulo de los aspectos formales sino que es indispensable un uso contextualizado de los mismos para explorar y sentir la lengua como instrumento de interacción social, como oportunidad para comunicar al ir de compras, pedir información, participar en actividades deportivas colectivas, etc.

b. La conciencia lingüística es un valor para que los aprendices observen, escuchen y comprueben qué dicen los hablantes nativos con los que interaccionan y cómo lo dicen, para que tomen conciencia de lo que ellos mismos dicen y como lo dicen; en otras palabras, la realidad de la inmersión se presenta ante los nuevos usuarios de la lengua como un entramado discursivo (Cassany, 2006) que les exige una conciencia reflexiva del aprendizaje y uso de la lengua meta para satisfacer sus necesidades comunicativas y las de los demás en un contexto, cuya principal característica es la inmediatez, y en el que cualquier problema de comunicación da lugar a un incidente crítico tal y como sucedió, en mi caso, cuando la chica del restaurante quería saber si la comida que había pedido era para el momento o para llevar.

c. El contexto de inmersión deja entrever que las diferencias culturales no se transmiten entre individuos sino que éstas se gestionan a través del uso comunicativo de la lengua; es decir, se trata de un proceso interpretativo para comprender, dentro de unos parámetros socioculturales establecidos (Byram y Zarate, 1999: 63-80), rituales lingüísticos tales como felicitar y responder adecuadamente a una felicitación, hacer y recibir regalos, dar y recibir un pésame, invitar y ser invitado, etc. Rituales que hacen posible analizar cambios de actitud de los aprendices ante una serie de esquemas culturales específicos de la sociedad meta y así, según lo descrito en la situación anterior, el origen del problema se encuentra en mi desconocimiento de que en este tipo de restaurante hay que especificar si el pedido es para llevar.

d. Sin restarle valor al bagaje de contenido sociocultural que cada individuo lleva consigo, es importante contemplar la experiencia cultural del aprendiz en inmersión como toma de conciencia de hasta qué punto sus patrones comunicativos determinan la forma de percibir lo que sucede a su alrededor al entrar en contacto con otra cultura y calibrar el efecto de la situación en uno mismo para comprender que lo que realmente hace que las interacciones no sean del todo satisfactorias se debe a una confrontación de patrones comunicativos de los interlocutores que comportan una información sociocultural no siempre compartida como fue, en mi caso, que después de pedir lo que iba a tomar esperaba que la chica me dijera lo que tenía que pagar y no las palabras que refirió: *for here or to take away*.

Conforme a lo comentado la singularidad del contexto de inmersión reside en su caracterización como “contexto estancia” (Segalowitz y Freed, 2004: 87-91) con un doble sentido: por un lado, como contexto natural de adquisición en el que no solo influye la cantidad de exposición a la lengua sino también la calidad de la situación de comunicación. Sin embargo, y frente a esto, es prioritariamente contexto de uso y aprendizaje de la nueva lengua por lo que cualquier enfoque metodológico que se suscriba debe fundamentarse en una perspectiva centrada en la acción y a ello contribuyen, significativamente, dos disciplinas relacionadas con las

ciencias del lenguaje, el análisis del discurso auxiliado por la lingüística textual, y otras dos relacionadas con la psicología del aprendizaje, constructivismo e interaccionismo social.

Actividad 3: Desde tu punto de vista, de qué forma repercuten e innovan estas disciplinas la experiencia de enseñar y aprender una lengua en inmersión.

2. La experiencia de inmersión desde un enfoque basado en la acción.

Las disciplinas a las que se ha hecho alusión comparten facetas y propiedades que, a mi entender, conviene explorar y determinar con precisión:

Primero, el análisis del discurso² innova el proceso de enseñanza y aprendizaje al convertirse en una eficaz herramienta de análisis, para profesores y alumnos, de las interacciones que se producen dentro del contexto en el que se está aprendiendo a usar la lengua y es aquí donde, concretamente, interviene la lingüística textual esgrimiendo que las interacciones no se reducen únicamente a prácticas orales sino también a un uso receptivo de la lengua (Baugrande, 1997) que facilita, a su vez, la comprensión e interpretación (Gaonach, 2002: 5-14) de textos escritos que están presentes en la esfera privada, por ejemplo una factura, una receta médica, etc. y pública, por ejemplo un anuncio publicitario, una aviso, etc., de todos los miembros de la sociedad; tipología textual que precisan para su comprensión un análisis del uso de la lengua que comportan y determinar, así, de dónde se emiten, desde qué posturas y de qué valores.

Segundo, la interacción del aprendiz con el entorno y el equilibrio que se va forjando entre ambos es la principal contribución del estructuralismo³ a la experiencia de inmersión como por ejemplo sucede cuando algún extranjero nos invita a una celebración particular en su casa y no tenemos claro si es descortés llegar tarde o pronto⁴, si seremos tratados como un igual o de forma diferente, etc. Y es aquí donde, sin lugar a dudas, contribuye el interaccionismo social (Lafford y

2. Es amplia la bibliografía sobre esta disciplina y sólo me remito por su actualidad a los trabajos de Casimilgia y Tusón (1999) y Van Dijk (2003).

3. Son muchas las teorías y corrientes de pensamiento que tienen una visión constructivista, Piaget, y Vygostky, Ausbel, Gestalt, Bruner, Deway, Gagné, Novak, pero me remito aquí, por la solidez de los principios pedagógicos que ofrecen, a los trabajos de Coll (1993), Mondala y Pekorek-Doelher (2000).

4. Es relevante para la experiencia de inmersión diferenciar entre una concepción del tiempo como proceso y como resultado de una acción (Ríos Rojas, 2014: 503-614) que es la que determina la forma de actuar de una sociedad respecto a horarios y comidas, citas y esperas, saludos y despedidas, etc.

Fredd, 2004) al dar cuenta de la importancia que adquieren los conocimientos preexistentes siempre que éstos estén disponibles en la estructura mental del aprendiz de forma que pueda funcionar como punto de anclaje para significados nuevos, en experiencias nuevas, y en una nueva lengua, sin dejar de ser él mismo al interactuar e interaccionar en las relaciones sociales con otros.

3. Claves del enfoque de acción en la enseñanza-aprendizaje de español para inmigrantes.

La forma en que se le presenta la lengua al aprendiz y el uso que de ella se haga en el aula es la forma en la que entiendo el enfoque orientado a la acción y a propósito, para comprenderlo y mejorarlo, se incluyen en este apartado tres factores que, con seguridad, favorecen y facilitan el aprendizaje de los alumnos:

3.1. La lengua como instrumento de comunicación.

Actividad 4: Encuentra argumentos a favor y en contra para esta oposición: saber una lengua vs saber usar un lengua.

Estaremos de acuerdo en que no es lo mismo concebir la lengua como herramienta para el conocimiento de un sistema lingüístico que herramienta para la construcción de ese conocimiento y expresado con claridad en la siguiente cita de Fernández López (2011:18):

Concebir la lengua como instrumento de comunicación, pero, para que funcione la interacción cobra importancia no sólo para qué se usa, sino también los mismos procesos de uso, procesos que no se desarrollan sino en el uso auténtico, en la acción contextualizada. El conocimiento de la lengua se concibe pues, no sólo como el de las reglas y convenciones que posibilitan la comunicación, sino como el que permite negociarlas durante la comunicación y ser creativos con ellas.

El primer aspecto a destacar de lo comentado por esta autora es su concepción de la lengua como instrumento privilegiado de comunicación; en segundo lugar, la importancia que concede en el aprendizaje de la lengua a los conocimientos lingüísticos del alumno y al uso consciente que haga de ellos para acomodarse a la nueva lengua, a nuevas personas, a nuevas conductas comunicativas y sociales con atención prioritaria a los múltiples significados que presentan y que analizamos más detalladamente en el apartado subsecuente.

3.2. Construcción de segundos significados.

Actividad 5: En qué contexto crees posible este comentario y cómo lo interpretas si ha sido emitido por un alumno que se ve implicado en la realización de esta tarea: *¡Magnífico día para mover muebles!*

Estoy convencido de que la mayoría de mis alumnos no tendrían dificultad para contextualizar este comentario en una acción concreta como es mudarse de casa. Ahora bien, es indispensable tener presente que estos aprendices no cuentan con el conocimiento instrumental de la lengua de los nativos y del que hacen uso para interpretar un acto de habla en sentido contrario a la situación comunicativa en la que tiene lugar; esto es, interpretar el enunciado anterior con sentido irónico, como que en ese momento comienza a llover intensiva e inesperadamente.

Dicho esto, se trata de señalar que los segundos significados que puedan darse se ajustan, sine qua non, a las normas convencionales interiorizadas por una comunidad al usar la lengua en diferentes situaciones y con diferentes intenciones (McLaughlin y Heredia, 1996); en otras palabras, nada nuevo que no sucediese en la lengua materna del alumno al poner en activo su conciencia lingüística y competencias generales para aprender muchas otras cosas y construir sus significados, y deseable, por tanto, que también suceda en la realización de actividades de aprendizaje tratadas a continuación.

3.3. Actividades de aprendizaje.

Actividad 6: Si estás enseñando español o se diese el caso en un futuro, para qué y cómo utilizarías este documento real que ha llevado a la clase uno de tus alumnos:

*Por favor, apague la luz de las escaleras cuando acceda a su vivienda. Es muy cara y la pagamos todos.
(El presidente de la comunidad)*

Siguiendo con el enfoque de acción que nos ocupa, repaso otra vez que la actividades de aprendizaje de la nueva lengua no pueden quedar reducidas a un conjunto de prácticas orales en el aula ya que uso e interacción se dan también en un conjunto de textos escritos con gran presencia en el espacio inmediata de aprendices y nativos como, por ejemplo, bases de datos, billetes y bonos de transporte, catálogos, etiquetas y embalajes, folletos publicitarios, formularios, manuales de instrucción, avisos y notificaciones, etc., que no requieren para su comprensión una respuesta lingüística y, en consecuencia, queda relegado a un segundo lugar cualquier consideración sobre las formas gramaticales y léxicas que no estén directamente relacionadas con la comprensión del mensaje y la situación en la que se haya producido (Doughty, 2000: 163-194).

En esta misma línea, la atención al proceso, a la construcción personal de nuevas competencias y conocimientos es prioritaria y supone un paso más en el reconocimiento que ocupa el alumno en el aprendizaje de la lengua como sujeto dinámico que analiza diferentes situaciones comunicativas y sus protagonistas haciendo un uso efectivo, al tiempo que reflexivo, de la nueva lengua (Martinez, Miled y Trivassen, 2011) ; esto es, acompañado de actividades metalingüísticas y metacognitivas, a desarrollar en un marco de aula igualmente dinámico para enseñar la lengua de forma más eficaz y con mayor calidad.

4. Efecto del enfoque de acción en el aula.

El núcleo del enfoque orientado a la acción consiste en el “uso de la lengua en el aula”. De esta afirmación arranca el modelo de gestión didáctica para el aula de español⁵ para inmigrantes que pretendo en este apartado y con máxima atención, por un lado, al uso reflexivo de la lengua por su peso en los procesos de comunicación y aprendizaje (Parpette, 2006: 21-31); y por otro, al uso crítico de la misma en cuanto capacita al aprendiz a situarse en el entramado discursivo que le rodea y responder de forma adecuada a estos discursos, utilizando todos los recursos lingüísticos de los que dispone para resolver situaciones conflictivas de orden cognitivo y afectivo⁶.

Con estas premisas en mente, y aprovechando la oportunidad que se me brinda, hago manifiesto la forma en que considero se debería gestionar e innovar el aula de español nueva lengua para inmigrados en tres planos de acción didáctica; más en concreto, como escenario de reflexión y uso de las formas lingüísticas, el primero; como escenario de reflexión y uso de las formas discursivas, el segundo; y como escenario de mediación y uso procesual de la lengua, el tercero. Para llevar cada plano a la práctica recurro al aviso de la comunidad de vecinos presentado más arriba.

4.1. El aula como escenario de reflexión y uso del sistema lingüístico.

Actividad 7: ¿Cuáles de los elementos formales del mensaje del presidente de la comunidad de vecinos trabajarías con un grupo de estudiantes de nivel A2?

Cuando le he planteado esta misma cuestión a profesores que se inician en la docencia directa del español para inmigrantes la respuesta es mayoritariamente: “Todas de forma general y con más detalle las relacionadas con los contenidos gramaticales del nivel del curso”; en cambio, profesores noveles con experiencia docente, aunque limitada en el tiempo, argumentan la importancia de preguntar a los alumnos qué formas no conocen y analizarlas para la confección de una actividad de la clase. Cabe añadir que

5. Para un modelo de gestión del aula de español lengua extranjera en contexto de inmersión Véase, Ríos Rojas (2012) *Tránsito del aula comunicativa a un aula intercultural y terapéutica: aprender español en contexto de inmersión*. Tesis doctoral Universidad de Granada. Disponible en www.hare.ugr.es/tesisugr/215573911.pdf.

6. En Jean Arnold (2000) se encuentran diferentes investigaciones relacionadas con el componente afectivo y su incidencia en el aprendizaje de lenguas y en Roga Gimeno et al. (2008) se ofrecen ejemplos prácticos con su correspondiente propuesta didáctica.

en alguna ocasión uno de estos profesores responde con una pregunta sobre qué haría yo si me viese en la misma situación y tuviese que fomentar en mis alumnos una reflexión lingüística de la formas que aparecen en el mensaje dirigido por el presidente de la comunidad y, la mejor solución para mí, lo que realmente creo que estaría bien llevar a cabo, es atender a una sola cuestión; por ejemplo, hacer ver al grupo que *apagar* y *pagar* son verbos distintos insistiendo, además, en que el segundo no es una forma irregular del primero como muchos podrían pensar. Después, les haría reflexionar que no tiene el mismo significado *apargar la luz* que *pagar la luz* pues son acciones diferentes y diferentes formas de actuar. Con lo expuesto creo haber podido demostrar la conexión que se establece en este plano de acción entre la dimensión comunicativa e instrumental de la lengua, entre las formas lingüísticas y sus significados.

4.2. El aula como escenario de reflexión y uso de las categorías discursivas.

Actividad 11: Vuelve a leer el mensaje del presidente de la comunidad y responde a estas preguntas:

- ¿En qué notas el tipo de relación que tiene con los vecinos?
- ¿Qué imagen está dando de estos?
- ¿Qué elementos no gramaticales te parecen significativos?

En este escenario de aula se hace imprescindible la atención a una reflexión discursiva del uso de la lengua como diálogo vivo, como algo más amplio y más profundo que la mera reflexión lingüística y negociación de significados del plano anterior. Esta obviedad proporciona, en mi opinión, un fuerte apoyo al aprendizaje mediante la realización en el aula de prácticas discursivas en las que el uso de la lengua no se ve permanentemente condicionado por las reglas gramaticales, que no desempeñan un papel tan determinante en este segundo plano (Poquier y Py, 2004), sino que se centra en los discursos para entender desde donde se están emitiendo, desde qué posturas, desde qué valores y no sólo con qué intenciones.

Este conjunto de hechos justifica reservar un tiempo y espacio en el aula para reflexionar diferentes categorías discursivas de la nueva lengua y aprender a usarlas con ajuste a las convenciones que la sociedad meta establece sobre la edad, el género, las relaciones jerárquicas, el grado de familiaridad de los interlocutores, etc. Para ilustrarlo analizaré, a continuación, el valor discursivo que presenta el “por favor” y el imperativo subsiguiente en el anterior aviso de la comunidad. Iniciar un mensaje de este tipo con una fórmula de cortesía que se ajusta a las convenciones de muchas sociedades es común pero cuando el objetivo es aprender y comunicar en otra lengua nada se puede dar por sentado y si sometemos a una reflexión discursiva esta categoría se descubre la poca complicidad y proximidad del presidente con los demás miembros de la comunidad. Del mismo modo, el uso del imperativo “apague” en el discurso se presta a más de una interpretación ya que puede decodificarse como orden, ruego, invitación formal bastante directa, a la par que molesta, tal y como creo entender este acto exhortativo en este caso concreto.

4.3. El aula como escenario de mediación y uso procesual de la lengua.

Actividad 12: Los vecinos han reaccionado de forma negativa ante el aviso del presidente no por lo que dice sino por como lo dice y, entonces, es necesario que hagas un último esfuerzo y dediques unos segundos a hacer los cambios que creas oportunos en el mensaje para que nadie de la comunidad se dé personalmente por aludido y molesto.

Lo que acabas de hacer en la actividad planteada no es más que usar la lengua como instrumento de mediación y en este sentido has actuado como intermediario entre hablantes que no logran comprenderse de forma directa, entre aprendices hablantes de otras lenguas. Y en ello, como docente, veo importante indagar en las estrategias de mediación que activan los alumnos para abordar el aprendizaje con uso limitado de recursos y para establecer significados equivalentes a los alojados en sus esquemas cognitivos y pisco afectivos.

En coherencia con lo expresado, son muchas las prácticas de mediación (Cantero y De Arriba, 2010) que se pueden llevar a cabo en el aula para organizar y aprovechar al máximo las habilidades orales y textuales de los alumnos; ejemplos de actividades de mediación oral serán: resumir / sintetizar lo esencial de una conversación o mensaje transmitido de modo verbal, parafrasear o reformular las palabras referidas por un tercero, intermediar o negociar con otro/s interlocutores la intención comunicativa de un enunciado e interpretar o traducir un texto oralmente. Ejemplos de actividades de mediación escrita serán resumir, sintetizar y parafrasear y a las que cabría añadir citar una parte del texto, traducir y adecuar el texto a lectores multilingües y pluriculturales, como muchos de los alumnos en las clases de español.

5. A modo de resumen.

Las reflexiones planteadas, aunque sugerentes y representativas de por dónde iniciar la enseñanza-aprendizaje de español como nueva lengua a inmigrantes en inmersión lingüística y social, no dan respuesta, de momento, a la complejidad del proceso en su conjunto. Ahora bien, corresponde en este apartado dejar constancia de la relevancia alcanzada por algunas de ellas con las que concluyo convencido que se le ha prestado la atención que se merecen:

a. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en contexto de inmersión escapa a cualquier enfoque que se quiera imponer, sino que todos son combinables y posibles dentro de una perspectiva comunicativa y de acción.

b. La presencia de la nueva lengua en el entorno inmediato del aprendiz hace que éste no sólo aprende para llegar a usar la lengua, sino que aprende a usarla como miembro que actúa en sociedad.

c. El aula en contexto de inmersión es un escenario menos condicionado para usar y reflexionar la lengua que las interacciones reales con hablantes nativos.

6. Referencias.

Arnold, J.P. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Cambridge: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.

Beaugrande, R. de (1997) *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication, and the Freedom of Accesses of Knowledge and Society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Byram, M. y Zarate, G. (1999) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language and Teaching*. Estrasburgo: Council of Europe.

Cantero Serena F. J. y de Arriba García, C. (2010) “Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE”. *RedEle*, vol 2. Recuperado el 7 de octubre de 2015 de www.mec.es/redede/revistas2/cantero_arriba.shtml.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel-Lingüística.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Coll, C. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Doughty, C. (2000) “La negociación del entorno lingüístico de la L2”. En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel lingüística. Pags. 163-194.

Fernández López, S. (2011) “Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER”, *suplemento MarcoELE*, 12, 1-64. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>.

Gaonach, D. (2002) “La lectura en langue étranger: un tour d’horizon d’une problématique psychologie cognitive”, *Acquisition en interaction en langue étranger*, 13, PP. 5-14. Recuperado el 2 de noviembre de 2015 de <http://aile.revues.org/970>.

Lafford, N. B. y Fredd, A. (2004) "The Effect of Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language Acquisition". *Studies of Second Language Acquisition*. Vol 26. No 2 (junio 2004), pp. 201-226. Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de http://www2.nau.edu/~jgc/research/ssl_intro/collentine_freed_ssla_2004.pdf.

Mondala, I. y Pekerek-Doelher, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues", *AILE*, 12, 147-174. Recuperado el 7 de octubre de 2015 de www.unine.ch/isic/page-36496.htm.

Martinez, P., Miled, M. y Trivassen, R. (2011) *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*. París: Clé International.

McLaughlin, B. y Heredia, R. (1996) "Information-Processing Approaches of Research on Second Language Acquisition and Use". In *Ritchie, C. y Bahtia, T. K. Handbook of Second language Acquisition*. San Diego: Academic Press. Pags. 213-228.

Parpette, CH. (2006) "Influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE: d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée". En *Arby, D. y Fievet, M. D. L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*. Grenoble: Publications Universidad de Grenoble. Pags. 21-31.

Porquier, R. y Py, B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: context et discours*. París: Didier.

Raga Gimeno et al. (2005) *Culturas cara a cara: relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edi-Numen.

Ríos Rojas, A. (2014) "Proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia". En *Contreras, N. La enseñanza del español LE/L2 en el S. XXI. Actas del XXIV Congreso internacional ASELE*. Málaga: ASELE. Pags. 603-614.

Segalowitz, N. y Freed, B. F. (2004) "Context, Contact and Cognition on Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish at Home and in Study Abroad Contexts", *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 173-99. Recuperado el 18 de octubre de 2015 de <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=SLA>.

Van Dijk, T. (Comp.) (2003) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedida.

Zarate, G. (1993) *Représentations de l'entrager a didactique des langues*. París: Didier.

CAPÍTULO 2

“Lo que yo sabía no valía”:
La enseñanza del español como nueva
lengua en contextos escolares.

Diego Ojeda Álvarez

La presencia de alumnado de origen extranjero ha sido uno de los fenómenos que ha provocado más inquietud en las aulas de nuestro país durante, prácticamente, las últimas dos décadas. Dicha inquietud, y la consiguiente necesidad de encontrar respuestas a los retos planteados, ha jugado un importante papel en la reciente historia de los cambios metodológicos y procesos de innovación que se han llevado a cabo en la educación en España. Estas situaciones se han dado tanto en la educación reglada como en las enseñanzas de régimen especial, como puede ser la formación de personas adultas, en la enseñanza no formal llevada a cabo por asociaciones, etc. o las enseñanzas universitarias, y se han producido, en distinta medida, en los ámbitos de la educación pública, concertada y privada, así como, también en distinta medida, en casi todas las Comunidades Autónomas y territorios del Estado.

No obstante, por razones de espacio y adecuación al contexto de este libro, en este capítulo se hará referencia al ámbito de la enseñanza reglada de Educación Primaria y Secundaria.

Desde que, hacia 1995 se empezaron a hacer visibles algunas de estas situaciones de diversidad lingüística en algunos centros educativos del poniente almeriense (Cabrera López, 2002: 4), se han sucedido numerosas actuaciones por las que las Administraciones Educativas trataban de dar respuesta a las necesidades planteadas por los centros con la intención de mejorar la atención del mencionado alumnado de origen extranjero. Dichas actuaciones pretendían que los

centros contemplasen en sus Proyectos Educativos medidas específicas de atención a la diversidad cultural y lingüística que se desarrollaron en tres líneas principales:

- Elaboración de programas de acogida
- Información sobre rasgos culturales de los países de origen
- Programas de enriquecimiento lingüístico.

Es en este contexto y a iniciativa del profesorado de algunos centros que se encontraban con la necesidad de dar respuesta inmediata a los problemas de comunicación y choque cultural que se estaba dando en sus aulas, en el que surgen las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), un modelo que con algunas variantes se ha desarrollado en otras Comunidades del Estado y que, también con las correspondientes modificaciones y adaptaciones a lo largo del tiempo, se ha mantenido hasta nuestros días.

La generalización de estas aulas llevó consigo la necesidad de una formación específica para el profesorado que se hacía cargo de ellas así como para el resto de profesorado que de forma más o menos directa atendía a ese alumnado y ha sido dicha formación la que ha ocupado buena parte de los contenidos de los cursos y talleres que los autores de este libro han llevado a cabo desde el año 2003 en los cursos de verano de la UNIA.

Sin embargo, durante este tiempo, las circunstancias han ido cambiando y las situaciones de diversidad cultural y lingüística en los centros educativos se han multiplicado y han evolucionado exponencial y conceptualmente de manera que ese reto primero de dar respuesta a la urgencia comunicativa de una parte del alumnado, solo es una parte -a menudo pequeña- del entramado de situaciones de diversidad y de necesidades de buscar el éxito no solo comunicativo, sino escolar y social de todo el alumnado con independencia de sus circunstancias personales, su origen o su formación escolar previa. Y, de ahí que podamos hablar de una evolución en los contenidos de este bloque de los cursos donde el protagonismo ha pasado de las estrategias para la supervivencia comunicativa de los

estudiantes hacia propuestas organizativas y metodológicas que puedan dar respuesta a la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas y, en consecuencia, facilitar el éxito escolar de todo el alumnado. Empezaremos reflexionando brevemente sobre las características de esa diversidad que va más allá de aquella primera distinción entre alumnado ‘nativo’ y ‘extranjero’ ya que, hoy en día, cualquier docente puede encontrarse con una o varias de las siguientes situaciones que habrán de ser tenidas en cuenta a la hora de gestionar los aprendizajes de una manera eficaz con independencia de la materia que se trabaje en cada momento:

- Estudiantes ‘nativos’ que estudian castellano como L1 en comunidades monolingües
- Estudiantes en territorios bilingües que estudian una L2 además de su LM
- Estudiantes de origen extranjero que estudian la lengua de la escuela como L2
- Estudiantes latinoamericanos que estudian la L1 en una variedad distinta a su LM
- Estudio de una (o más) lenguas extranjeras (LE) como asignatura(s) del curriculum para todos los estudiantes
- Estudiantes implicados en programas bilingües que estudian parte de las áreas o materias del currículo en una LE
- Estudiantes con necesidades educativas especiales que estudian una L1, una L2, una LE,..

Actividad 1: ¿Has experimentado en primera persona alguna de estas situaciones de diversidad lingüística, ya sea como estudiante, docente o familiar de alumno/a? Reflexiona sobre ella y sobre las medidas que se tomaron para abordarla.

Alternativamente, piensa si hay alguna otra situación de diversidad lingüística que pudiera engrosar la anterior lista

Como podemos observar, muchas de estas situaciones de diversidad, no son sobrevenidas, o consecuencia de fenómenos externos, sino que, de alguna manera son buscadas y promovidas por el propio sistema, lo que afianza

más la idea, siempre presente en nuestras propuestas formativas, de que la diversidad lingüística y cultural es un elemento que aporta riqueza y valor añadido al aula. Por otra parte, durante los años en que se vienen desarrollando estos cursos de verano, se han producido novedades de índole normativa, avances tecnológicos, etc. que de alguna forma justifican y hacen necesarios algunos de los mencionados cambios metodológicos y organizativos que dan sentido a nuestra propuesta formativa. Así, por ejemplo, el desarrollo de las Competencias Básicas (o Competencias Clave en la última nomenclatura) da un nuevo sentido a los objetivos de la educación que ya no persiguen la acumulación, y en el mejor de los casos, asimilación, de contenidos, sino la capacidad de utilizar algunos de ellos junto a otras estrategias y recursos para resolver situaciones complejas en diferentes contextos.

Por otra parte, se ha avanzado mucho en el conocimiento, aunque sea superficial, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la mayoría del profesorado está familiarizado con los diferentes niveles del mismo y, en menor medida con los principales descriptores de dichos niveles en las distintas destrezas. También han crecido de forma exponencial los recursos, en particular los relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) lo que facilita igualmente otros modelos alternativos de abordar la comunicación en el aula y los retos que ello conlleva. Especialmente interesante puede ser en este contexto el aumento de centros que, de forma voluntaria están llevando a cabo experiencias de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) a través de los llamados programas de bilingüismo y que, en definitiva, lo que están haciendo es poner en práctica, en el denominado “bilingüismo de ganancia” (Morales & Barros, 2011) , técnicas y métodos que pueden ser igualmente válidos para otros contextos de diversidad lingüística.

Teniendo todo esto en cuenta, en las siguientes páginas, y siguiendo la estructura de los mencionados cursos y talleres de verano en la UNIA, ofreceremos al profesorado una propuesta basada en cambios metodológicos y organizativos que faciliten el acceso de todos los estudiantes al currículo y de ahí al éxito escolar que les permita una verdadera integración laboral y social.

Actividad 2: Piensa en alguna situación donde el uso de dos o más lenguas en un aula no sea visto como un problema sino como una ventaja o un valor añadido a la formación integral de los estudiantes. ¿Qué características tienen esas lenguas? ¿Esas aulas/centros? ¿Esos estudiantes y sus familias?

1. Tenemos un Plan para ti.

Lo último que necesita un chico o una chica que llega a un país nuevo del que no conoce la mayoría de los códigos, ya sean lingüísticos, culturales, socio-afectivos... es que la escuela, uno de los espacios donde pasa más tiempo y en los que posiblemente ha puesto más expectativas, le dé el mensaje de que ‘tienes que buscarte la vida’. Así lo vivió y lo narra Naima, una chica marroquí en una entrevista que le hicieron tras varios años en un colegio en España:

NAIMA: *Pues... ahora me va bien en el colegio... desde que vine dicen las profesoras que he mejorado...*

MARÍA: *¡Hombre!, no entendías... al principio, ni la hora entendías...*

NAIMA: *(disgustada) ¡María, ¿por qué no te callas...?! Ésta, (refiriéndose a María) parece tonta... (con tono burlón, imita a su amiga) no entendías... Tú te creías que eras mejor que una... ¿A que sí?, tú no entendías... Yo había ido a un colegio (en Marruecos) y cuando vine aquí... ¡uf!, lo que yo sabía no valía... Me sentía muy rara, estaba muy confundida, pues no... no conocía a nadie y me decía, ¿y ahora qué hago? Me desesperaba, y cuando me iba a mi casa yo me decía «nunca voy a aprender el español», e intentaba mirar, escuchar... a ver como habla la gente el español..., ¿cómo se hace? Mi hermana quería ayudarme, pero no sabíamos. Tenía un amigo que era marroquí, Ahmed. Él me traducía lo que decía la profe... y al tiempo estaba harto, yo le decía «tradúcame esto...»y él «¡ya me tienes harto!»(...) Y ahí, por mí misma, me tuve que apañar... Mis amigas me han ayudado, y los profesores también... algunos.*
(Franzé, 1998: 129-130.)

Es necesario, por tanto, que el centro educativo tenga un Plan de Acogida para el alumnado de origen extranjero. Dicho Plan, adaptado a las circunstancias y características de cada centro, deberá contemplar distintos tipos de actuaciones; por una parte, las llamadas ‘macro-estrategias’ que tienen que ver con el funcionamiento general del centro y que atañen fundamentalmente a los equipos directivos y a otras instancias de las administraciones educativas. Nos referimos a cuestiones como la organización docente, la formación del profesorado, la provisión de espacios y tiempos, la distribución del alumnado en los distintos centros o la organización de programas de apoyo. Por otra parte, los proyectos educativos deben recoger y definir una serie de ‘micro-estrategias’ o actuaciones que son responsabilidad directa del profesorado y que, a grandes rasgos comprenden dos tipos de actuaciones:

a. Actuaciones enfocadas a facilitar la adquisición de la nueva lengua a fin de mejorar la competencia comunicativa del alumnado, lo que Cummins (2002) denomina “Destrezas comunicativas interpersonales básicas” (DCIB)

b. Actuaciones encaminadas al desarrollo de los contenidos curriculares en la nueva lengua de manera que permitamos no solo la competencia comunicativa, sino el éxito académico del alumnado objeto de las mismas. Cummins (2002) define este tipo de actuaciones como “Desarrollo cognitivo del lenguaje académico” (DCLA)

Actividad 3: Las autoridades educativas de tu Comunidad están elaborando una serie de medidas para mejorar la atención educativa del alumnado de origen extranjero y como parte de ese proceso han pedido al profesorado que aporte ideas y propuestas para incluir en las mismas. Piensa en algunas ideas que podrías aportar, tanto para que las llevase a cabo la propia Administración como para que se le propusieran a los centros educativos.

Puesto que el público objetivo, tanto de esta publicación como de los cursos de formación que le dan sentido, no son los equipos directivos o las administraciones educativas, centraremos nuestras propuestas en desarrollar estas

‘micro-estrategias’ dejando para otra ocasión las posibles sugerencias para un óptimo desarrollo de aquellas estrategias a las que hemos dado la consideración de “macro”. Por otra parte, en una publicación anterior¹ ya desarrollamos una serie de propuestas para el primer bloque; es decir, el desarrollo de las destrezas comunicativas básicas y cómo desde la escuela se puede facilitar la adquisición de la nueva lengua a la vez que se accede a códigos socioculturales asociados a la misma. Por tanto, en esta ocasión nos centraremos en tratar aspectos relacionados con el desarrollo curricular, cómo ayudar al alumnado de origen extranjero a alcanzar el éxito académico y las posibilidades de integración social, laboral, etc. que ello conlleva, ya que si nos quedásemos en resolver la ‘urgencia comunicativa’ sin abordar el fracaso escolar asociado a la condición de ‘extranjero’ no estaríamos siendo justos y, sobre todo, no estaríamos cumpliendo con un objetivo básico de la educación obligatoria como es el de poner a todo el alumnado en condiciones óptimas para desarrollarse social y laboralmente en el mundo que nos ha tocado vivir.

2. Hay motivos.

Si bien no podemos considerar la lengua que se habla en la escuela como una variedad distinta de la lengua estándar ni considerar que se trata de un lenguaje para ‘fines específicos’ sí es cierto que el lenguaje académico tiene unas características, ya sea por el lenguaje en sí o por el contexto en el que se desarrolla, que lo hacen merecedor de un tratamiento diferenciado del que se da a la ‘lengua de la calle’. En el siguiente cuadro (fig. 1. Elaboración propia) podemos contrastar algunas de las características de cada uno de esos modelos lingüísticos.

Aparte de esto, que nos puede servir como una reflexión previa para intentar abrir una vía que pretenda ‘naturalizar’ lo más posible el lenguaje del aula, hemos de tener en cuenta las conclusiones de Cummins (2002) que asocia el desarrollo cognitivo del lenguaje académico (DCLA) a la “aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de una serie de factores y circunstancias que tienen que ver, sobre

1. Ríos Rojas, A. y Ruíz Fajardo, G (eds.) (2008), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*, Sevilla: UNIA y fundación Caja Rural

todo, con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor o profesora y sus logros, a diferencia de las destrezas comunicativas interpersonales básicas (DCIB) no se mide en meses, sino en años”.

Hay motivos lingüísticos...

La lengua para vivir y la lengua para estudiar.

Lengua para la comunicación. Supervivencia social.	Lengua para la escuela. Desarrollo académico.
Lenguaje muy contextualizado	Lenguaje descontextualizado
Posibilidad de utilizar múltiples recursos y apoyos para hacerse entender.	Apoyos no verbales limitados
Complicidad del interlocutor	¿?
Fuerte motivación (recompensas inmediatas)	La motivación ha de ser provocada, asumida (recompensa a largo plazo)
Relacionado con intereses personales básicos (cubre necesidades inmediatas)	Intervienen muchos intereses ajenos (currículo, exámenes, titulaciones...)
Predominio de las formas orales	Predominio de las formas escritas
Poca exigencia cognitiva	Mucha exigencia cognitiva
Prioridad al contenido (aceptación del error)	Prioridad a la forma. El error se considera evidencia de fracaso
...	...

Fig. 1

Es fundamental, por tanto, que en los centros escolares dispongamos de planes que vayan más allá del dominio conversacional. Sería deseable que la normativa, al igual que regula el funcionamiento de las Aulas de Adaptación Lingüística, recogiese también medidas o, al menos, orientaciones para la atención del alumnado que, tras abandonar las ATAL con una competencia comunicativa básica, ha de seguir el desarrollo curricular del curso que por edad le corresponda, en las mismas condiciones que el alumnado autóctono. A falta de esa regulación específica, creemos que son los centros los que deben conocer las características del dominio académico, analizando el factor tiempo de manera que, en sus proyectos educativos puedan incluir medidas que ayuden a salvar la distancia que un estudiante no nativo puede tener en relación con sus compañeros nativos y con las expectativas del profesorado. Así, lo que proponemos es considerar la inclusión de programas educativos a medio plazo, de un mínimo de

tres años de duración, bien diseñados e implementados, cognitivamente adecuados y no segregados, que permitan acortar al máximo el tiempo que transcurre entre el dominio conversacional y el académico. Gráficamente podríamos resumir nuestra propuesta en la siguiente tabla que propone convertir los cinco años (como mínimo) que, según la teoría se tardaría en alcanzar un grado adecuado de progreso académico en un máximo de tres, siempre que se lleven a cabo actuaciones eficaces: (Fig. 2. Elaboración propia)

PROGRESO ACADÉMICO

INVESTIGACIÓN	ACCIÓN	OBJETIVO
Primer año	Modelo “Aula de Acogida” (enseñanza intensiva)	Primer año
De 12 a 36 meses	Programas paralelos, enseñanza ‘cobijada’(SIOP)	Segundo año
De 36 a 60 meses	Metodologías ‘no invasivas’ (PBL), Apoyos específicos...	Tercer año +
A partir del quinto año	Integración	

Fig. 2

Si bien es cierto que no hay una normativa específica para regular este tipo de actuaciones y por eso las recomendaciones que hacemos han de ser necesariamente genéricas, hay que decir que actualmente los centros cuentan con la posibilidad de elaborar los denominados Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC), un documento que forma parte del proyecto educativo y en el que se recogen todos los acuerdos, medidas, recomendaciones, etc. que el centro haya consensuado en relación con la competencia en comunicación lingüística. Es en el marco de este PLC donde se pueden desarrollar y detallar las medidas que se adopten para facilitar el acceso al currículo del alumnado de origen extranjero, así como aquellas otras medidas que, estando diseñadas para otros fines, como puede ser el fomento del

plurilingüismo o la mejora de la comprensión lectora puedan ser igualmente beneficiosas para ese proceso de “acortar tiempos” que mencionábamos más arriba.

El hecho de que un centro se ponga de acuerdo para elaborar un PLC aunque sea en forma de borrador, abierto y flexible, ya implica que todo el profesorado tome conciencia de que la lengua se enseña en todas las materias y que es importante, como mínimo, conocer y usar estrategias que garanticen la comprensión de los elementos principales de cada unidad didáctica por todo el alumnado. A partir de aquí, y siguiendo una serie de orientaciones que se proporcionan², los centros deberán debatir y llegar a acuerdos sobre cuestiones tanto didácticas como organizativas que aborden los diferentes retos que presenta el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Es posible, pues, que si analizamos tanto la propuesta genérica de los componentes del PLC como algunos de los proyectos ya elaborados o en proceso de elaboración, tengamos la sensación de que la mayoría de las propuestas se refieren a cuestiones como los programas de bilingüismo, la mejora de la comprensión lectora, el uso de bibliotecas y otras cuestiones de carácter general y más centradas en mejorar el rendimiento del alumnado autóctono, mientras que, solo en algunos casos, se mencionan acciones concretas destinadas a la integración lingüística y -raramente- curricular del alumnado de origen extranjero. Sin embargo, desde nuestra experiencia de casi veinte años de medidas específicas de apoyo para dicho alumnado, creemos que es el momento de defender estas medidas más globales que generen contextos flexibles de aprendizaje donde no todo dependa de la comprensión, retención y reproducción del mensaje del docente y/o de los textos escritos del manual correspondiente.

Actividad 4: En tu centro están elaborando el Proyecto Lingüístico de Centro como parte de su Proyecto Educativo. Como responsable de la atención específica al alumnado extranjero, te han pedido que aportes algunas ideas para incluir en el mismo relacionadas con la diversidad lingüística y cultural. Puedes encontrar ideas consultando en este blog (<http://plc-andalucia.es>) lo que están haciendo otros centros en Andalucía.

2. Web de referencia a nivel nacional (En línea: <http://proyectolinguisticodecentro.es>); Web del PLC en Andalucía (En línea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro>)

3. Nuevos objetivos requieren nuevos enfoques.

Los cambios metodológicos que sugiere el desarrollo de las Competencias Clave, como pueden ser el trabajo cooperativo, la socialización rica, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y, en definitiva, todo el entorno de las llamadas “metodologías activas” que propugna la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) creemos que serán el motor que promueva una nueva manera de enseñar y de aprender en la que el estudiante pueda poner en marcha toda una serie de técnicas, estrategias y conocimientos que, sin estar supeditados al dominio lingüístico, le permita participar con sus compañeros/as en la construcción de conocimiento y alcanzar los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades correspondientes a las áreas y niveles educativos en que se encuentre.

Así pues, en las páginas siguientes trataremos de presentar con más detalle algunas de esas propuestas metodológicas de forma que el profesorado interesado pueda hacerlas suyas y adaptarlas a su contexto ya sea de forma individual o como aportación a un proyecto más completo como pueda ser el “Proyecto Lingüístico” de su Centro. Entre las propuestas metodológicas disponibles dentro del mencionado entorno de las metodologías activas, nos centraremos en desarrollar dos de ellas que entendemos pueden ser más eficaces en el ámbito en que nos movemos. Por una parte, queremos mostrar al profesorado algunas medidas en el ámbito de los programas de apoyo o ‘programas paralelos’ como los denominamos en el cuadro anterior, como puede ser el SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*), un modelo de programación de lecciones en las que el componente lingüístico cobra especial protagonismo en todas las áreas y para todo el alumnado. Se trataría de una forma de continuar con medidas de refuerzo sin abandonar el aula y con un carácter integrador, pero que vayan más allá de la supervivencia comunicativa que supone la asistencia a las ATAL. Por otra parte, lo que proponemos es un cambio en la metodología didáctica, también para todo el alumnado, pero esta vez sin el componente específico de refuerzo lingüístico, sino con una finalidad de hacer del aprendizaje una actividad relevante y memorable que conecte al alumnado con la resolución de problemas complejos que, con frecuencia, van a estar muy conectados con la vida del aula.

Cummins (2002: citando a Vincent (1996) defiende que “El aprendizaje basado en proyectos, junto con el uso de objetos manipulables y el aprendizaje cooperativo promueven el rendimiento del alumnado” ya que “este tipo de actividades hacen especial hincapié en el cuadrante B en la medida en que tienden a ser exigentes en el plano cognitivo pero conservan apoyo contextual”.

Aunque sea de manera somera, en los siguientes párrafos intentaremos ofrecer una visión general de las principales características de ambos enfoques así como ofrecer al profesorado referencias y modelos suficientes como para que pueda profundizar más y, preferiblemente, junto con otros/as compañeros/as de sus equipos docentes, poner en marcha alguna iniciativa de este tipo.

Actividad 5: En la imagen de abajo tienes varios ejemplos de enfoques, modelos metodológicos o propuestas de aula que, de alguna manera, conforman o se encuentran en el ámbito de las denominadas ‘metodologías activas’ o que favorecen el desarrollo de las Competencias Clave. Comprueba que conoces estos enfoques o aprovecha para indagar y familiarizarte con aquellos que te sean más desconocidos.



3.1. El Modelo de Inmersión Protegida (SIOP):

El *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP) fue desarrollado en un proyecto de investigación del *Center for Research on Education, Diversity and Excellence* (CREDE) de la universidad de California en Berkeley y su finalidad era proporcionar un modelo de diseño e implementación de clases que permita a los estudiantes alcanzar una mayor competencia académica mientras adquieren fluidez en la lengua meta (Genzük; 2011) Para ello, podemos distinguir a grandes rasgos, por una parte, la inclusión de una serie de estrategias que tienen que ver con el estilo de enseñanza y con las actuaciones del docente en relación con la gestión de la clase, y, por otra parte, la inclusión de los “ocho pasos” del SIOP en la planificación de las secuencias didácticas. Pasamos a detallar algunas características de ambas estrategias:

1. Medidas que un centro o equipo docente puede adoptar para facilitar el desarrollo de la inmersión protegida:

- Crear entornos de aprendizaje cooperativos y temáticos.
- Promover la contextualización y el uso de input comprensible por parte del docente, mediante técnicas como el parafraseo o la reformulación frente a la repetición.
- Promover la interacción en todas sus variantes: estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-texto, estudiante consigo mismo (reflexión, autoevaluación...)
- Planificar de la forma más detallada posible el entorno, los materiales y el proceso de enseñanza.
- Identificar y seleccionar los conceptos básicos de cada unidad.
- Facilitar la conexión de los conceptos básicos con las experiencias, saberes y expectativas del alumnado.
- Seleccionar los recursos de apoyo (andamiaje) que faciliten la implicación y los resultados del aprendizaje (factores socio-afectivos, lingüísticos, cognitivo-académicos, metalinguísticos...)
- Favorecer la observación continua, monitorización y evaluación formativa que permita al docente modificar sus procedimientos y al estudiante mejorar su autonomía.

— Promover la lectura libre y voluntaria y usar la literatura de ficción como forma complementaria de acceder a los contenidos de las materias.

— Desarrollar el concepto de multiculturalidad en la comunidad educativa y tomar conciencia de la diversidad como un valor.

Actividad 6: Propón al menos tres actividades de aula que de alguna forma se asocien o respondan a estas medidas. Por ejemplo: “La elaboración de mapas mentales con los conocimientos previos sobre un tema promueve la conexión de los conceptos básicos con las experiencias, saberes y expectativas del alumnado”.

Este mismo autor recoge también algunas técnicas y sugerencias para el docente que favorecen el input comprensible y el éxito académico del alumnado en contextos de inmersión protegida:

— Aumentar el tiempo de espera, ser paciente. Dar a los estudiantes tiempo para pensar y procesar la información, antes de dar las respuestas. A veces los estudiantes pueden saber la respuesta, pero necesitan tiempo para poder expresarla en la nueva lengua.

— Responder al mensaje de los estudiantes, no corregir errores. Si un estudiante sabe la respuesta y es entendible la forma en la que se expresa, no poner énfasis en los errores gramaticales. La exactitud o estructura gramatical correcta se desarrollarán con el tiempo. Lo que deberá hacerse es repetir su respuesta con la estructura gramatical correcta. De esta forma el alumno tendrá un modelo de cómo se debe decir la frase pero no sentirá presión, recibiendo las correcciones de forma positiva.

— Simplificar el lenguaje al enseñar. Hablar directamente al estudiante, haciendo hincapié en los sustantivos y verbos y utilizando pocas palabras. La repetición y el hablar fuerte no ayuda, sin embargo, parafrasear y utilizar lenguaje corporal sí ayuda.

— No forzar la producción oral. Proporcionar al estudiante la oportunidad de demostrar su conocimiento a través de gestos, dibujos, señas, etc. Con el tiempo el lenguaje oral se desarrollará y emergerá.

— Demostrar que utiliza material visual. Siempre que sea posible acompañar el mensaje educativo con gestos, fotos, y objetos que ayuden a hacer el mensaje comprensible para los alumnos.

— Utilizar variedad de imágenes y materiales para un mismo mensaje o concepto. Cuando se introducen nuevas palabras o vocabulario, intentar ubicarlas dentro de un contexto en forma inmediata.

— Integrar actividades sensoriales. Dar a los alumnos la posibilidad de tocar, oír, oler, y probar. Hablar sobre las palabras que describen estos sentidos mientras que el estudiante experimenta físicamente los contenidos. Al introducir nuevas palabras, escribirlas y decirlas en voz alta.

— Agrupar a los estudiantes con alumnos nativos de la lengua. Buena parte de la adquisición se debe a la interacción entre pares. A la hora de asignar tareas, diseñar aquellas que posibiliten la interacción con cada estudiante del grupo. Implementar el aprendizaje cooperativo en una clase centrada en los alumnos y no en el docente.

Actividad 7. Piensa ahora en tu experiencia como estudiante e intenta recordar al menos tres situaciones, actividades de aula o actuaciones del docente que de alguna manera sean contradictorias con las directrices señaladas más arriba. Por ejemplo: “Mi maestro de primaria nunca utilizaba imágenes o elementos gráficos en sus explicaciones lo que, además de dificultar el acceso del alumnado extranjero, tampoco facilitaba el aprendizaje de otros estudiantes en los que predominaba la inteligencia visual”

2. Por otra parte, hemos de conocer los ocho pasos que el modelo SIOP propone a la hora de diseñar y llevar a cabo secuencias didácticas en estos entornos de inmersión protegida:

1. Preparación de la clase:
 - 1.1. Establecer cuáles son los objetivos de contenido y cuáles los lingüísticos.
 - 1.2. Determinar si hay que ajustar o adaptar alguna parte de la materia.
 - 1.3. Preparar material adicional.
2. Vinculación con los conocimientos previos:
 - 1.1. Realizar actividades de presentación/calentamiento.
 - 1.2. Identificar el vocabulario más importante y relacionarlo con conocimiento previos.
 - 1.3. Hacer esquemas y mapas mentales con la información básica del tema.
3. El input comprensible:
 - 1.1. Adaptar el lenguaje del docente.
 - 1.2. Dar instrucciones precisas y asegurarse de que se entienden las tareas a realizar.
 - 1.3. Utilizar recursos y apoyos visuales.
 - 1.4. Proporcionar la información en cantidades adecuadas.
4. Las estrategias de aprendizaje:
 - 1.1. (ver las propuestas específicas del párrafo anterior).
 - 1.2. Manipulación y aplicación física de materiales.
 - 1.3. Uso de preguntas y respuestas que promuevan modelos de pensamiento de orden superior.
5. La interacción en el aula:
 - 1.1. Tiempo de espera suficiente.
 - 1.2. Creación de grupos cooperativos.
 - 1.3. Poner a trabajar juntos a estudiantes nativos con los que están en proceso de aprendizaje de la nueva lengua.
 - 1.4. (ver más ideas en párrafo anterior).

6. Practica y aplicación de las materias:
 - 1.1. Utilizar materiales o recursos manipulables.
 - 1.2. Poner en práctica las 6 destrezas del lenguaje (escuchar, hablar, leer, escribir, conversar y mediar).
 - 1.3. Ofrecer oportunidades para practicar en diferentes contextos los conocimientos aprendidos.

7. El desarrollo de la clase:
 - 1.1. Practicas apropiadas al nivel de los estudiantes.
 - 1.2. Implicación de los estudiantes en su aprendizaje.

8. El repaso y la evaluación:
 - 1.1. Revisión diaria de los objetivos y reflexión sobre el grado de logro de los mismos.
 - 1.2. Evaluación formativa.
 - 1.3. Utilización de diferentes métodos e instrumentos de evaluación.

Para los fines que perseguimos y en función del contexto y circunstancias de nuestro centro y/o aula, no es necesario que establezcamos de una manera formal y oficial el modelo SIOP y que sigamos al pie de la letra los pasos y los materiales que este modelo propugna, pero sí sería deseable que todo el profesorado implicado en estos programas de mejora, conozca, debata y evalúe el uso de estas estrategias a la vez que puede añadir otras que considere son adecuadas y positivas para nuestros fines. En la sección de recursos de referencia, daremos más información para que el profesorado que tenga interés pueda profundizar en las características de este modelo.

Actividad 8: Revisa el documento adjunto (“tres lecciones”) en el que se proponen tres formas distintas de abordar la planificación y desarrollo de una misma unidad didáctica e intenta encontrar en ellas ejemplos de las técnicas y estrategias expuestas más arriba para facilitar el acceso del alumnado con diversidad lingüística. Señala cuales de estas técnicas consideras más eficaces para los fines que nos proponemos.

3.2. Tres lecciones posibles

Lección 1

La profesora enseñó la lección de ecosistemas haciendo que sus estudiantes leyeran el capítulo correspondiente del libro de texto. Señaló el vocabulario clave y reforzó oralmente los conceptos fundamentales. Para ilustrar un ecosistema, dibujó uno en la pizarra con diversas capas que contenían materia en descomposición de origen vegetal, insectos y pequeños animales. Los estudiantes tenían que copiar el dibujo y poner nombres a las distintas especies dentro del ecosistema. Posteriormente, la profesora mostró un video sobre ecosistemas y simbiosis. Cada estudiante debía escribir un párrafo describiendo cómo las distintas especies sobre la Tierra se apoyan y contribuyen al sostenimiento y viabilidad mutuas.

Lección 2

La profesora comenzó el tema de los ecosistemas pidiéndoles a sus estudiantes que leyeran el capítulo correspondiente del libro de texto con un compañero. Más tarde les proporcionó fotografías, ilustraciones y una serie de pasos para crear un ecosistema, el cual era en esencia un terrario cubierto – un contenedor para plantas y pequeños animales. Los materiales a utilizar para construirlo eran un tanque de cristal, una variedad de pequeñas plantas, algo de arena, pequeñas rocas, tierra, una tortuga, un sapo y gusanos. La profesora vertió una pequeña cantidad de agua en el sistema y puso el terrario bajo una lámpara de luz suave. Posteriormente dio una pequeña charla acerca de cómo las distintas especies en el ecosistema se sostendrían las unas a las otras.

La profesora les mostró entonces un video sobre ecosistemas en la Tierra. Los estudiantes tenían una guía de estudio con dos columnas para tomar notas de forma estructurada mientras veían el video. Durante las dos semanas siguientes, cada estudiante tenía que completar un informe estándar de observación en laboratorio acerca de los cambios ocurridos en el ecosistema. Al final, los estudiantes debían trabajar en grupos para escribir sus observaciones y hallazgos para después poder participar en una discusión compartida con toda la clase.

Lección 3

La profesora, tras leer en voz alta los objetivos de contenido y lingüísticos de la unidad “Ecosistemas”, comenzó su clase presentando el nuevo vocabulario en relación con los contenidos de la unidad. Los estudiantes leyeron, entonces, la sección sobre Ecosistemas del libro de texto de Biología: la lectura fue compartida en pequeños grupos. La profesora revisó los conceptos clave al escribirlos en la pizarra.

Puesto que muchos de los conceptos y del vocabulario fundamental eran nuevos y complejos, la profesora decidió dividir la clase en dos grupos. Uno de los grupos, con mayor nivel de conocimiento de la lengua y mayores destrezas académicas, utilizó algunas referencias bibliográficas y páginas de Internet sobre Ciencias y Biología, seleccionadas por la profesora. Estos estudiantes debían leer e investigar acerca de los ecosistemas y la simbiosis así como diseñar un método para crear un ecosistema usando distintos materiales que se pudieran encontrar de forma sencilla y asequible en sus propias casas. La profesora les prometió su ayuda en la investigación y el proyecto pero les animó a trabajar en equipo para crear ecosistemas sostenibles. Les explicó cómo debían escribir y entregar sus diseños incluyendo materiales, un cronograma, etc. Una vez que los estudiantes crearon los ecosistemas, debían observar los cambios que ocurrieran en ellos e incluir los datos de sus observaciones en la web de Ciencias de la Naturaleza del Instituto.

Mientras que un grupo realizaba esta tarea, la profesora trabajaba con los estudiantes de español como nueva lengua y algunos otros estudiantes. En primer lugar les enseñó una web que contenía información sobre ecosistemas. La profesora había imprimido algunas páginas de esta web y los estudiantes las leyeron juntos, comparando la información con lo que habían leído en sus libros de texto. La profesora les presentó entonces el proyecto que iban a realizar: las “ecocolumnas” – ecosistemas hechos de botellas de plástico. Más tarde la profesora les proporcionó a los alumnos instrucciones simplificadas en forma de secuencia ilustrada para crear las “ecocolumnas” y una lista de materiales para su

creación. Los estudiantes trajeron de sus casas tierra, agua, plantas, compost, arañas, moscas, caracoles y dos botellas grandes para cada eco-columna.

Al día siguiente, mientras la profesora mostraba y realizaba cada paso del proceso para la ejecución del proyecto, los estudiantes empezaron sus eco-columnas cortando cada botella en tres secciones. Hicieron cámaras con las secciones de las botellas de plástico: en la sección inferior, un acuario con agua y rocas; en la sección intermedia, una unidad de tierra o de descomposición; por encima pusieron el hábitat animal y vegetal. A medida que los estudiantes hacían sus eco-columnas, la profesora les animaba a discutir qué funcionaba y qué no funcionaba y por qué.

Durante las dos siguientes semanas todos los estudiantes debían observar sus ecosistemas y la profesora les proporcionó modelos de hojas de observación y recogida de datos. Los estudiantes de ENL utilizaron hojas de datos especialmente diseñadas en las cuales anotaban sus observaciones con un formato simplificado.

Los estudiantes que diseñaron sus propios ecosistemas completaron un “bio-ensayo” para explicar los efectos de las diferentes sustancias en la germinación de semillas y el desarrollo de las plantas. Los estudiantes de ENL hicieron un listado de cambios ocurridos en sus eco-columnas para responder a las preguntas “¿Sobreviven mejor unas especies que otras? ¿Cómo lo sabes? ¿Cuál es simbiótica? ¿Cómo lo sabes?” Finalmente, los estudiantes de ENL también pudieron contribuir con sus hallazgos a la web de Ciencias de la Naturaleza del Instituto.

[1] Tomado y adaptado de Echevarria, J., Vogt, M. y Short, D. J. 2004. Making content comprehensible for English learners. Boston: Pearson Education.

3.3. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La segunda propuesta que hacemos para estas actuaciones a medio-largo plazo es aún más global que la anterior y debe entenderse como una opción metodológica válida para todo el alumnado y disponible para el profesorado de cualquier área y nivel, pero que puede ser especialmente efectiva para el alumnado que se encuentra en proceso de aprendizaje de

la lengua de trabajo y necesita mejorar su acceso al currículo sin que éste dependa casi exclusivamente de su dominio lingüístico. El ABP, por otra parte, es la opción metodológica más eficaz para el aprendizaje centrado en el desarrollo de las competencias clave y está explícitamente recomendado en la normativa vigente para la E. Primaria, Secundaria y Bachillerato tal como podemos comprobar en los siguientes extractos sacados de las Orientaciones metodológicas que se recogen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato³.

“El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico”

“Para potenciar la motivación a través del aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas”

“Se favorece un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias”

Por otra parte, entendemos el ABP en este contexto como paradigma de un estilo, una forma de trabajar que engloba toda una serie de metodologías que tienen en común el dar protagonismo al estudiante y valorar su capacidad para resolver situaciones complejas de la vida real más que demostrar que pueden recordar y reproducir ciertos aspectos de unos contenidos académicos. Algunas de estas ‘metodologías activas’, compatibles y ‘familiares’ con el ABP se han mencionado en apartados anteriores y otras las iremos detallando en las siguientes líneas.

Una definición genérica, pero bastante aceptada del ABP sería que se trata de un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

3. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015 Referencia: BOE-A-2015-738

Desde este enfoque genérico, entendemos el ABP más como una filosofía de la educación, una manera de entender el papel del alumnado en la escuela y en el mundo y no como un enfoque metodológico concreto que debería compararse y diferenciarse por ejemplo del Aprendizaje Basado en Problemas, o el trabajo por tareas. De ahí que la propuesta que hacemos en este caso no consista en aplicar tal o cual técnica que mejore el rendimiento del alumnado extranjero, sino en plantear una forma diferente de enseñar en la que los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y tienen la oportunidad de poner en práctica todas sus estrategias y capacidades más allá del dominio lingüístico para, a través del trabajo colaborativo, resolver retos que tienen alguna relación con la vida real.

No obstante, hemos de ser conscientes de que no todo lo que lleve el término ‘Proyecto’ en su nomenclatura, es ABP; así hay muchos libros de texto que en función de las materias que tratan denominan “Proyectos” a las unidades didácticas aunque no estén planteadas como tales ni cumplan los principios del ABP.

Para concretar esos “principios” o conceptos básicos del ABP nos hemos basado en los documentos del *Buck Institute of Education* (BIE)⁴ al que consideramos uno de los centros de referencia sobre ABP a nivel mundial.

Según el BIE, un Proyecto de Aprendizaje debe tener en cuenta, al menos los siguientes aspectos:

- **Producto Final.** Es el resultado ‘tangible’ del trabajo llevado a cabo y lo que da sentido al proyecto. Un producto que a su vez dé respuesta a la pregunta, problema o reto que nos planteamos al principio y demuestre que el estudio, la investigación y las tareas llevadas a cabo se plasman en un resultado que puede ser mostrado y evaluado. En este sentido, el P.F. no tiene porqué ser un artefacto físicamente tangible (puede ser un documento, una exposición oral, un vídeo...) pero no puede ser algo como un examen que simplemente demuestre al profesor que se han aprendido unos contenidos.

4. <http://bie.org>

- **Pregunta motriz (*Driving question*)** Puede ser una pregunta, un reto o un evento que nos ponga en disposición de buscar soluciones para resolverlo. Los libros de texto, el propio currículo, las noticias del día, etc pueden ser una fuente interesante de preguntas que hay que resolver. Debemos buscar preguntas abiertas que permitan cierta flexibilidad y autonomía al estudiante en el proceso de búsqueda de la(s) posible(s) respuesta(s). En el BIE han diseñado una divertida herramienta para ayudar con la redacción de preguntas motrices: La “Driving Question Tubric” (http://bie.org/object/document/driving_question_tubric).

- **Rigor curricular (*Standard based*)** Si bien es cierto que vivimos en un mundo basado en proyectos y que permanentemente estamos construyendo productos físicos o intelectuales que nos ayuden a resolver una duda, superar una dificultad o responder a un determinado reto, la vida en la escuela gira en torno al currículo y tenemos que asegurarnos que cualquier proyecto que planteemos debe tener un fuerte anclaje curricular y, aunque el tema sea similar a otros que se pueden plantear fuera de las aulas, como puede ser organizar un viaje, tenemos que poner mucha atención en que la forma de organizar y dar respuesta a esa situación incluye objetivos curriculares de una o varias materias. Por tanto, cuando diseñemos proyectos debemos tener presentes los elementos del currículo y en concreto los criterios de evaluación y los estándares evaluables. Estos estándares pueden ser una buena fuente de inspiración para sacar ideas y retos que puedas convertir en proyectos.

- **Aprendizajes S XXI (4 Cs)** Comunicación, Colaboración, Creatividad y Pensamiento Crítico son aprendizajes fundamentales para tener éxito en la sociedad actual. Procura que los proyectos de aprendizaje que organices promuevan estas habilidades que normalmente no forman parte del currículo tradicional en los modelos de enseñanza transmisiva. Implica a tus estudiantes en el desarrollo de estos aprendizajes e inclúyelos en el proceso de evaluación.

- **Evaluación coherente.** La evaluación es uno de los apartados más complejos y a la vez más decisivos de todo

el proceso de enseñanza-aprendizaje. No podemos utilizar instrumentos de evaluación tradicionales como las pruebas o exámenes -o al menos no de forma exclusiva- cuando lo que estamos valorando es la capacidad del estudiante para resolver problemas complejos trabajando en grupo, usando instrumentos de investigación, etc. Discute y acuerda con tus estudiantes los criterios con los que se va a evaluar tanto su trabajo como el producto o productos elaborados y utiliza instrumentos de evaluación alternativos como son los portafolios para evaluar el proceso y las rúbricas para evaluar el logro.

- **Audiencia pública (difusión)** Uno de los aspectos más relevantes y motivadores para el alumnado y que no se suele aprovechar mucho en nuestro contexto educativo actual es valorar la dimensión social de los productos. Cuando hacemos un proyecto no lo hacemos solo para que el profesor -y, en todo caso, los compañeros de clase- compruebe que lo hemos hecho bien y nos ponga una nota. La socialización rica, ya sea trayendo al aula personas de fuera (familiares, voluntarios, expertos en alguna materia...) o saliendo a buscar esas experiencias (visitas a centros, recorridos fotográficos, entrevistas al vecindario...) forma parte del 'mundo del ABP' e igualmente la difusión de los trabajos realizados entre esos mismos colectivos de familiares, expertos, etc ya sea en sesiones presenciales o a través de las redes sociales, le dan un plus de autenticidad al trabajo y aumentan la motivación del alumnado que ahora sí va a hacer algo complejo, va a superar un reto y además lo va a mostrar y va a ser reconocido como autor del mismo por personas de su entorno o que de alguna manera tienen relevancia en ese tema por lo que también tendrán un mayor interés en hacer una buena presentación, no cometer errores, etc.

Actividad 9: Analiza los diferentes apartados del proyecto "Haití Llorá" (<http://haiti-llora.wikispaces.com>) e intenta encontrar elementos que justifiquen que cumple los apartados descritos anteriormente. Es decir, si crees que hay un producto o productos finales, por qué podemos decir que ese proyecto tiene o no coherencia y rigor curricular, etc.

Resumiendo, podemos decir que, si bien la presencia de alumnado inmigrante en las aulas de la enseñanza reglada, después de 20 años ha dejado de ser, en general, un problema urgente centrado en las dificultades de comunicación, no es menos cierto que el problema sigue existiendo y tiene el riesgo de hacerse crónico. Se trata de facilitar el acceso al currículo y el éxito académico de todo el alumnado incluyendo, por supuesto, los que tienen dificultades asociadas a su lengua y cultura de origen. Ya no es una cuestión de tener más o menos especialistas que trabajan de forma intensiva la lengua de comunicación, sino de que todo el profesorado tome conciencia de su papel como agente de comunicación, tanto en las destrezas receptivas como productivas y adopte las medidas metodológicas necesarias (aquí hemos apuntado algunas) para que el progreso del alumnado no dependa exclusivamente de que haya entendido mejor o peor ya sean los textos del manual o las explicaciones del profesor. En definitiva, hacer posible que lo que yo sé, aprendo o soy capaz de buscar, sí me valga en la escuela.

4. Referencias

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Cabrera López, A. (2002) “Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en el marco de la Educación Intercultural”. En *III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía: la escuela intercultural*. Consejo Escolar de Andalucía. Página 4.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D’Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756).

Harwell, S. (1997). "Project-based learning". In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

BIBLIOGRFÍA

Barrios, E. M. E., & Morales, O. L. (2011). *Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos: Una investigación de aula*. Granada: GEU.

García, C. F. J., & Granados, M. A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García, C. F. J., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. *Revista De Educación*, 345, 23.

Jociles, M. I., & Franzé, M. A. (2008). *¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

CAPÍTULO 3

El doble desafío de la enseñanza de la lengua de instrucción en los programas de acogida

Luisa Martín Rojo

0. La enseñanza de las lenguas en las escuelas en el contexto de la globalización: una situación de cambio.

En el contexto actual de globalización de la economía, entre las diferentes transformaciones sociales que conlleva, destaca el papel clave que desempeñan las lenguas en la circulación de diversas formas de capital, bienes y personas. Por ello, las lenguas han ido configurándose progresivamente en requisitos que garantizan o dificultan el acceso a los mercados y servicios: y muy especialmente, al mercado laboral y a la educación superior. A medida que este papel de las lenguas en las nuevas economías se ha ido haciendo evidente, se han hecho cada vez más frecuentes los discursos que ponen en valor las lenguas y las sitúan como requisitos obligados para tener acceso al mercado laboral o alcanzar una determinada posición social. En consonancia con ello, son también cada vez mayores las demandas lingüísticas que tienen que satisfacer las personas en el desarrollo de su vida laboral y personal.

Resulta lógico que esta situación de valorización e, incluso, mercantilización de las lenguas, esté repercutiendo en la escuela, una institución que siempre ha tenido un papel muy relevante en la homogeneización, estandarización y normalización de la lengua. De manera que, la necesidad real o fomentada que experimentan las personas de ampliar sus repertorios lingüísticos ha llevado a un aumento en la demanda de los programas de enseñanza de lenguas. Se reclama de la escuela un papel activo y eficaz en su

enseñanza, lo que conlleva el que en los últimos años en los colegios de todo el mundo y en concreto en España haya aumento del número de programas de educación lingüística disponibles y el número de lenguas que se enseñan. Y no sólo en el sector privado, como sucedía antes, sino también en la enseñanza pública. Así, podemos afirmar que la proliferación de programas de enseñanza de lenguas en las escuelas (programas bilingües, secciones de lengua, ampliación de la oferta de lengua, programas de bienvenida) es consistente con la mercantilización de las lenguas dentro de la globalización y las nuevas economías, por medio del cual un valor económico se asigna a las lenguas en función de las oportunidades de la movilidad social que potencialmente ofrecen.

A pesar de este renovado interés social por las lenguas, con frecuencia la valoración que se hace de ellas y de las competencias lingüísticas entraña desigualdad entre ellas. Recientemente, la sociolingüística ha estudiado cómo desde una perspectiva socioeconómica, diferentes variedades lingüísticas tienen diferente valor económico, y diferentes programas de idiomas tienen diferentes estatus académicos (Duchene y Heller, 2013; Martín Rojo 2010; 2014a). De hecho, los programas bilingües, por ejemplo en inglés y español, se presentan como parte de las estrategias competitivas entre escuelas públicas, y entre éstas y las privadas – especialmente, en lo que se refiere a la captación, retención y recuperación de familias de las clases medias (incluso, al margen de la eficacia de estos programas). En un clima tan competitivo como el que ha supuesto la fuerte caída de la financiación de la escuela pública, junto con el apoyo simultáneo a la escuela privada y concertada, la competencia por recursos económicos y por estudiantes se ha incrementado notablemente.

Junto a estos programas, el incremento de la movilidad también obliga a las escuelas en las ciudades multilingües a ofrecer otro tipo de enseñanzas, aquellas que tienen por objetivo enseñar la lengua de instrucción a un conjunto diverso de estudiantes, que a menudo tienen trayectoria transnacionales. Sin embargo estos programas, que actualmente en distintas autonomías han sido limitados o suprimidos por los recortes, no se valoran de la misma manera y no prestigian a los centros a pesar de

que tienen por misión enseñar la lengua oficial de estado y/o de la comunidad autónoma, y por tanto integrar a los recién llegados. En este marco, no sólo han proliferado programas de educación lingüística, sino que el creciente interés por la enseñanza de lenguas se ha traducido en una revisión y actualización de los métodos de enseñanza de lenguas, ha crecido notablemente la investigación y se han puesto en cuestión ideologías sobre el aprendizaje lingüístico y sobre la incidencia de factores sociales (desigualdad social, prejuicios) en la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa.

Un ejemplo de esta pluralidad son las distintas fórmulas de programas educación lingüística que han surgido, la mayoría de ellos implementados en el contexto del estado español:

a. Programas bilingües, donde un número de asignaturas (ciencias, ciencias sociales, biología, etc.) se imparten en una segunda lengua y en los que sólo una selección de alumnos tiene acceso a ingresar en el programa. En las distintas comunidades autónomas y nacionalidades del estado español, una de las dos lenguas vehiculares suele ser el inglés.

b. Programas de bienvenida, como las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid o el programa de acogida de Catalunya, en las que se enseña la lengua de instrucción de la comunidad a los recién llegados. A pesar de compartir un mismo objetivo - enseñar las lenguas de instrucción a un cuerpo diverso de estudiantes que han tenido trayectorias a menudo transnacionales -, estos programas adoptan diferentes fórmulas en las distintas comunidades autónomas (véase, Grañeras et al. 2007, para un panorama).

c. Programas de mantenimiento y recuperación de la lengua de origen. Estos programas se han desarrollado en países europeos con lenguas minorizadas. Quizás sea el estado español donde estos programas han sido más exitosos y han llevado a la normalización de las lenguas no oficiales de la península. No lo están siendo tanto con los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (Mijares 2006), en particular del árabe. Y también en otro contexto que nos interesa más, en países que han experimentado un proceso de

colonización y están principalmente orientados a comunidades “indígenas”, hacia quienes los prejuicios siguen activos (Unamuno 2010). De este modo, los programas bilingües en ambos idiomas - idiomas coloniales (por ejemplo, español o inglés), los idiomas en peligro de extinción (por ejemplo, quechua, wichi, tzotzil), así como también idiomas que se han beneficiado de la descolonización limitadamente (por ejemplo, lenguas de Sudáfrica, isixhosa, Shona), únicamente parecen lograr su objetivo de dignificación y refuerzo de las lenguas cuando nuevos agentes sociales entran en escena y surgen enfoques alternativos para la educación en las diferentes lenguas, en particular en zonas anteriormente colonizadas (Martín Rojo et al. 2016).

Dada la diversidad y complejidad de estos programas, en este artículo nos centraremos en aquellos dirigidos a los recién llegados, su bien en algunos momentos tomaremos como referencia los programas bilingües en español e inglés, que por encontrarse socialmente muy valorados nos proporcionan un contraste interesante en relación a la financiación, método de enseñanza, implicación de los diferentes agentes educativos, etc.

Actividad 1. Paisajes lingüísticos y educación:
Examina las siguientes imágenes y observa cómo se publicitan los diferentes programas de educación de lenguas.

Imagen 1: Promoción del programa bilingüe en el metro de Madrid:



Imagen 2: publicidad en el portal Web de un IES madrileño:



Imagen 3: Imagen exterior de un IES madrileño, con el anagrama del programa bilingüe:



Imagen 4: en el mismo centro educativo, los carteles que anuncian las aulas de enlace (para descendientes de inmigrantes que no hablan español) se sitúan dentro de las aulas correspondientes



Imagen 5: NO DISPONIBLE: No hemos encontrado carteles anunciando el programa Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) en los centros madrileños estudiados.

Una vez examinadas las imágenes, realiza las tareas siguientes:

1. Observa estos carteles de promoción de los diferentes programas que aparecen en las imágenes y reflexiona sobre las diferencias que se observan en cuanto a su localización, visibilidad, soportes, etc.
2. ¿Qué muestran estas diferencias de la diferente consideración y estatus de estos programas en estos centros educativos y para la administración educativa?
3. ¿Qué nos muestra de la diferente valoración social de las lenguas y de sus potencialidades?

1. La finalidad de la enseñanza de la lengua de instrucción a los estudiantes de origen inmigrante.

A partir de la sistematización realizada por Grañeras et al. (2017: 101), comprobamos que existen distintas denominaciones y formatos de los programas de recepción de estudiantes que desconocen la lengua de instrucción. Entre las denominaciones que existen en el estado español, figuran las siguientes:

- Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura;
- Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia;
- Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias;
- Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja;
- Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia;
- Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana;
- Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco;
- Aulas de Enlace en Madrid.

Pese a esta variedad de denominaciones, en todos los casos se trata de «aulas de educación lingüística», en las que se enseña la lengua de instrucción a los recién llegados. Poseen, además, algunos rasgos comunes: se trata siempre de programas intensivos y con una duración determinadas que no ha de sobrepasar un curso (salvo en casos excepcionales); conllevan siempre segregación, ya que estas aulas al reunir a los recién llegados los separan del conjunto de los estudiantes, que son precisamente quienes hablan de forma espontánea la lengua de instrucción que se quiere enseñar; por último, son agrupamientos flexibles, que permiten una incorporación progresiva a los grupos de referencia, es decir, los grupos en los que por edad deberían incorporarse los estudiantes recién llegados. Así, por ejemplo, en las aulas de enlace de Madrid, los estudiantes iban incorporándose progresivamente a las materias de deporte, música, matemáticas, etc. (véase, Martín Rojo, dir. 2003; Grañeras et al., 2007, p. 163 y ss. para un panorama de estos programas).

Todos estos programas comparten también un objetivo, que de alguna manera queda capturado por la denominación que se dio al programa en la Comunidad de Madrid, “Aulas de enlace”. El objetivo es precisamente enlazar con la enseñanza reglada. No se trata de enseñar la lengua del país, que puede ser aprendida en otros ámbitos, institucionales o no, si no la lengua de instrucción, esto es, la variedad que se pide y se precisa en la escuela. Se trata de que en el menor lapso de tiempo, los recién llegados se incorporen a los grupos de referencia, no solo para evitar la segregación, sino para que los estudiantes se incorporen al nivel educativo que les correspondería, familiarizándoles con el vocabulario que se precisa y con las habilidades lingüísticas que les permitan realizar las actividades que en esas asignaturas se demandan (por ejemplo, entender la formulación de un problema, responder a un examen, argumentar en una exposición en clase, responder a los ejercicios de comprensión de textos, redactar pequeñas ensayos, etc.). Sin embargo, las programaciones y la formación que se exige a los profesores no recoge o mejor no desarrolla este objetivo, sino que su implantación se ha orientado a una enseñanza de la lengua del país, siguiendo un modelo de enseñanza de lengua extranjera. Y sólo en los

últimos años se han publicados algunos materiales para el aula, si bien no se han orientado de forma decidida a este objetivo de enlazar con las asignaturas del currículo¹.

Difícilmente se puede cumplir con este objetivo de facilitar el pleno acceso a la enseñanza reglada sino es enseñando la lengua de instrucción orientándola a la incorporación de los contenidos. Este objetivo no difiere del que se fijan los programas de los centros bilingües, sin embargo, en este caso, se apuesta para lograrlo de forma decidida por el método de la enseñanza integrada de lengua y contenido. Paradójicamente, a pesar de compartir objetivos, rara vez se conectan ambos programas, ni en lo relativo a su finalidad, ni a los métodos de enseñanza. En los programas bilingües se da por sentado que la lengua se usa para aprender contenidos pero que simultáneamente la lengua es objeto de aprendizaje, mientras que esto mismo no se hace evidente en las aulas para recién llegados. Es más, el hecho de que se opte por este método, conocido como el AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, más conocido por el acrónimo en lengua inglesa, CLIL, Content and language integrated learning) en los programas bilingües y no en las aulas de enlace, nos debería llevar a preguntarnos por qué, si se considera un método óptimo e idóneo, no se aplica fuera de este marco.

De hecho en una investigación (Martín Rojo 2013a y b; Martín Rojo 2014; Mijares y Relaño 2011; Labajos y Martín Rojo, 2011) en la que estudiamos las diferencias en el diseño e implementación de ambos programas, comparamos las concepciones subyacentes del bilingüismo, de la competencia multilingüe y de las ideologías lingüísticas en ambos programas y examinamos los puntos de convergencia y divergencia con respecto a: (i) la incorporación de una segunda lengua y el mantenimiento de la lengua de origen; (ii) el registro de lengua que se quiere enseñar; (iii) el método utilizado y el lugar que asigna a las diferencias culturales y lingüísticas; (iv) el estatus de la lengua enseñada, como segunda lengua o como lengua extranjera (véase, Martín Rojo 2013 a y b; Relaño y Mijares 2011). Fruto de este análisis contrastivo son las preguntas que nos llevaron a observar algunas dinámicas en las aulas de

1. En este blog pueden encontrarse interesantes adaptaciones para enseñar lengua en relación con las distintas asignaturas, ciencias sociales, lenguas, etc. <http://misprimerassemanasenelauladeenlace.blogspot.com.es/>

enlace de la Comunidad de Madrid y a entender la necesidad de llevar a cabo una enseñanza de la lengua diferente en estas aulas, aspectos en los que me centraré a continuación.

Actividad 2. Averigua en qué colegios tienen este tipo de aulas o programas en tu ciudad:

1. ¿Qué muestran las cifras acerca de la implantación de estos programas?
2. ¿Hay diferencias en relación al prestigio de los centros en los que se imparten?
3. ¿Encuentras centros en que alguno de estos programas hayan dejado de impartirse? ¿Cuáles pueden ser las razones para que esto haya sucedido?

2. La enseñanza de la lengua vehicular en las aulas de enlace

El objetivo pedagógico de la enseñanza, esto es, las decisiones acerca de lo que se va a aprender, además de cómo y cuándo, en las aulas de enlace depende de la finalidad del programa, que como ya hemos señalado es una doble finalidad: 1) en primer término, se trata de enseñar la lengua de instrucción; 2) pero se trata de instruir sobre todo en una de sus variedades, la variedad académica que es la que se emplea en las materias concretas que se enseñan en la escuela, con el fin de que puedan los estudiantes recién llegados incorporarse al trabajo del aula. Ahora bien, como ya hemos señalado no siempre se enuncia con claridad por parte de la administración este objetivo y la enseñanza suele limitarse a una enseñanza de un nivel inicial de la lengua común, en parte por la carencia de medios, de formación, y de materiales especializados.

Sin embargo, otros factores parecen incidir sin duda en el desarrollo de estas enseñanzas (véase, Martín Rojo, 2010 para un análisis en profundidad). En primer lugar, la manera en que conciben la educación y su tarea los profesores y profesoras, en concreto las teorías educativas que subyacen a sus prácticas conforman sus objetivos pedagógicos en el aula.

Pondré algunos ejemplos de los modelos encontrados en las aulas estudiadas². Es decir, si adoptan un modelo de educación bancaria (Freire 1970), que considera que el profesorado posee unos conocimientos que transfiere a la mente de sus alumnos, sujetos pasivos e ignorantes, cuyo único papel es asimilarlos, entonces el objetivo de la clase será dar la voz al profesor/a e interrogar a las/os alumnas/os para confirmar que el conocimiento ha sido transferido.

Cercano al modelo de educación **bancaria**, podemos identificar un modelo asistencial, que se basa en una teoría del déficit educativo, por la cual a los alumnos a los que se les atribuyen “carencias” culturales, que se señalan como derivadas de su origen cultural y/o étnico. En este caso, la educación va dirigida a compensar, a reforzar, lo que entraña en muchas ocasiones segregación en programas de compensatoria o similar, y el que los objetivos que se marcan en el aula sean similares al caso anterior. La diferencia radicaría en la dosis, en general estos programas bajan el nivel, simplifican los contenidos y alivian las demandas, son, por tanto, menos exigentes, de modo que la segregación que es temporal puede cristalizarse e impedir el regreso a itinerarios regulares, más demandantes³. Por el contrario, un modelo educativo **constructivista** (Vygotsky 1978), abogará por un esquema novicio-experto en el que quien construye el conocimiento es el estudiante a quien el docente ayudará a anclar los nuevos conocimientos sobre la experiencia y los conocimientos previos. Las tareas en el aula habrán de partir y movilizar lo ya sabido, para construir a partir de ello, se tratarán por tanto de actividades en las que se da lugar a este proceso de construcción, con prácticas en la que emerge la voz de las/los aprendices. Finalmente, un modelo **crítico**, como el creado por el propio Freire, irá dirigido a mostrar el impacto de lo que se estudia sobre la vida de los individuos y a cuestionar muchos de los contenidos previamente aprendidos. Para ello es preciso traer al aula aspectos de la vida que nos rodea, dar lugar a la reflexión y a que se oigan las voces de estos estudiantes.

2. Para una presentación más detallada de estos programas y su incidencia en las prácticas educativas ver la investigación sobre el impacto de la lógica de compensatoria en la construcción del conocimiento, en Martín Rojo 2010: 137-184.

3. Existe una literatura muy amplia sobre la teoría del déficit y sus implicaciones, véase, por ejemplo, Martín Rojo 2010 y 2015.

De manera que dependiendo de cómo se conciba la tarea educativa se diseñarán los objetivos y las tareas para alcanzarlos (véase Seedhouse 2004, para un enfoque similar). En este capítulo de ideologías y modelos educativos, tienen un lugar las ideologías lingüísticas y su impacto sobre los métodos de enseñanza como vamos a ver.

Sin embargo, no todo acaba aquí, los y las docentes pueden optar por implantar un modelo u otro, dependiendo de las expectativas que tengan del alumnado de cada programa, las cuales a su vez emanarán de las imágenes que tienen de estos/as estudiantes: de lo que consideran son los conocimientos que pueden haber aprendido en las escuelas de origen, de sus lenguas, etc. Así, es posible que aparezcan inconsistencias como que se defienda un modelo crítico para un programa bilingüe y, simultáneamente, un modelo asistencial en el aula de enlace si se considera que esos chicos y chicas no llegarán.

El ejemplo siguiente muestra cómo se imbrican estos factores: objetivos pedagógicos, modelo educativo, expectativas. Se trata de un ejemplo del aula de enlace del IES *Violetas* (la grabación y la observación es de Pérez Milans, en abril 2004, el mismo año en que se inició el programa y en el que era más patente el desconcierto: las dos profesoras del aula de enlace proponen una actividad y durante su explicación se abre una secuencia paralela entre Aisha y Amina, alumnas de origen marroquí, que es ignorado por la profesora. Con este intercambio tratan de dilucidar tanto el contenido como de qué actividad se trata. El fragmento se cierra con la intervención de Aleksandra, proveniente de Ucrania, que proporciona la respuesta buscada por las profesoras, al responder afirmativamente. En este fragmento vemos cómo en la interacción se negocia el significado de la actividad y de los elementos léxicos. Candela y Victoria son las profesoras y Aisha, Amina y Aleksandra, las estudiantes.

Ejemplo 1⁴

Candela: =¿de acuerdo? / ¿sabéis lo que es el juego del ahorcado?

Aisha: sí sí

Victoria: sí sí

{Se produce una superposición de interacciones: Aisha dialoga con Amina y la profesora sigue explicando}

Aisha: {a Amina} عرفتي شكون هو الألبوكادو؟ الألبوكادو!
{trasliteración: arefeṭi shekun huwa al-abokado? Al-abokado!}
{traducción: ¿sabes quién es el abogado? ¡El abogado!}

Amina: {a Aisha} عرفتو
{trasliteración: arefeṭu}
{traducción: sí, sé quien es}

Aisha: {a Aisha} المرحامي عرفتو
{trasliteración: al-muhami}
{traducción: el abogado}

Amina: {a Aisha} عرفتو
{trasliteración: arefeṭu}
{traducción: sí, sé quien es}

Candela: {se dirige al encerado y escribe en él mientras habla} [es el juego que hacíamos así / en dos{mira hacia la mesa donde se encuentran todos los estudiantes}] (1") mirar// [el ahorcadoo {dibuja un muñeco en la pizarra} / yy / esto {termina el dibujo añadiendo la horca}]

Aisha: : [{a Amina}] [أو ال... أو ال سميتو القاضى]
{{trasliteración: Aw-la...aw-la semiyetu al-qadi.}}
{traducción: o también ... también aquel que llaman el

Aleksandra: jah / sí!i

4. Observación y grabación de Pérez Milans, 3v_V200404A-C.

Vemos cómo a lo largo de todo el fragmento se produce un intercambio entre las dos alumnas, Amina y Aisha, vinculado a la actividad y que a pesar de ello aparece en una comunicación subordinada entre participantes no ratificados, de forma que la presencia de esta lengua no se coloca en la escena, sino que se queda en la periferia de la clase (como un intercambio entre bastidores, siguiendo la metáfora de Goffman [1959]). La lengua de origen es evocada por las alumnas para seguir la actividad. Las alumnas como señala Vygovsky (véase, Obukhova y Korepanova, 2009) buscan una guía (interacción entre experto-aprendiz) para seguir la actividad y poder participar en ella. A la profesora parece pasarle desapercibido su desconcierto y cómo tratan de resolver la situación en colaboración.

En este caso, no se impone la norma monolingüe, frecuente en esta clase, mediante un directivo, como “solo en español”. No obstante, la participación de estas alumnas no se integra en la clase y así no sólo no pasan a ser participantes centrales en la clase, sino que tampoco se incorporan plenamente a la actividad. Se impone, por tanto, un orden monolingüe.

La interacción en la lengua de origen aparece en este ejemplo como una muestra de implicación en la actividad y un recurso para el aprendizaje.

Actividad 3. El papel de las lenguas de origen en los programas de enseñanza de lengua extranjera y de segunda lengua, y más en concreto de la lengua vehicular en la escuela:

Para este ejercicio de reflexión, ponte en la situación siguiente: tus estudiantes han aprendido vocabulario relativo a las enfermedades, así como algunas estructuras con las que utilizarlo.

1. En un primer caso, los y las estudiantes han adquirido parte de ese vocabulario en un aprendizaje situado, acudiendo a la consulta del médico, dado que residen en el país en el que la lengua que se enseña es la dominante y están en contacto con ella diariamente. Teniendo en cuenta esa situación, ¿cómo plantearías una unidad didáctica para reforzar ese aprendizaje en el aula?

2. En un segundo caso, tus alumnos y alumnas tienen un contacto limitado con la lengua que les enseñas normalmente, este se limita a unas tres horas a la semana. En este caso, qué recursos didácticos utilizarías para crear en clase un espacio en el que pudieran familiarizarse con este vocabulario y para utilizarlo adecuadamente? ¿Serían el objetivo pedagógico, los contenidos y tareas, y los recursos didácticos, idénticos al caso anterior?

3. En finés algunas unidades de este vocabulario serían: ripuli, närästys, vatsakipu, ruokahaluttomuus, laihtuminen, virtsatieinfektio, päänsärky, heikotus, etc. ¿Si te enfrentaras a estas unidades en una consulta médica podrías al menos en parte inferir su significado, fuera de ese contexto? ¿Cómo podrías en un aula aprehender su significado? ¿Podrías entender qué significan y recordarlas sin referirte y anclarlas a las lenguas que conoces previamente, esto es, sin recurrir a la traducción, la comparación, el contraste con formas de otras lenguas que conoces? ¿Serían, por tanto, estas estrategias recursos para el aprendizaje? (por cierto, habrás deducido ya que significan: diarrea, ardor, dolor de estómago, pérdida de apetito, pérdida de peso, infección del tracto urinario, dolor de cabeza, debilidad, etc.)

La configuración del aula como un espacio monolingüe tiene sentido en un contexto de enseñanza de lengua extranjera en el que la lengua que se enseña no se habla en el entorno. Sin embargo, cuando se enseña una segunda lengua a la que los aprendices se enfrentan continuamente y en todas las esferas de su vida por ser la lengua de la comunidad, no se precisa construir ficticiamente en el aula un orden monolingüe. Lo importante es en todo momento dilucidar por qué y para qué se evocan las distintas lenguas en el aula. Así en el ejemplo 1, es evidente que las estudiantes evocan el árabe marroquí para incorporarse a la actividad de la clase, para entender, para aprender. De manera que, tal y como muestra la lingüística aplicada, la traducción, la comparación de formas, la asimilación, etc. son estrategias eficaces de aprendizaje (Mondada y Gajo 2001; Nussbaum y Unamuno 2006, entre muchos otros). La ignorancia de la lengua de origen como recurso de aprendizaje supone no incorporar las voces de los

estudiantes y no demandar o permitir que se impliquen en la construcción del conocimiento, en lugar de recibirlo de forma pasiva (Martín Rojo y Mijares 2007).

Para entender el papel de la lengua de origen en el ejemplo, debemos, además, preguntarnos por el tipo de actividad que se está desarrollando en esta clase. En principio, se trata de un juego, al que la profesora quiere dotarlo de una finalidad diferente de la que normalmente tiene, lo que puede resultar confuso para los alumnos. La profesora considera que se trata de una actividad adecuada para la enseñanza de lenguas (“aprender español”) y en varias ocasiones tiene que precisar que “no estamos jugando”. El objetivo pedagógico para el que se ha seleccionado esta tarea (juego) es incrementar el vocabulario de los aprendices mediante la competición, ya que se trata de acertar palabras a partir de letras. Podemos descubrir en esta elección varios objetivos, reforzar, por un lado, el conocimiento del léxico y, por otro, las habilidades comunicativas en el propio desarrollo del juego. En una situación como ésta, los estudiantes tienen que inferir en qué marco global de interacción (Goffman 1974) se encuentran, es decir en qué situación comunicativa se encuentran y qué cabe esperar de ella, para qué se realiza, cómo puede desarrollarse, quién puede intervenir y cómo. En este caso, si se trata de una actividad de relleno o para entretener o de una actividad para aprender cambian notablemente el marco y las expectativas. Generalmente, el marco no se hace explícito, y los participantes inferimos de qué marco se trata a partir de nuestros conocimientos culturales, sobre las clases, la enseñanza, la enseñanza de idiomas frente a otras enseñanzas, etc. Sin embargo, en contextos interculturales estos conocimientos pueden no ser compartidos. El aula de enlace es una experiencia novedosa que se pone en marcha en un lugar y tiempo determinados y cuyo funcionamiento puede no resultar evidente para estudiantes que han seguido una trayectoria escolar diferente en sus países de origen. Igualmente, existen diferentes estilos de dar clase que permiten con más o menos frecuencia la participación de los estudiantes, o que enfatizan más o menos las jerarquías. Estas diferencias se registran cuando estudiamos este acontecimiento comunicativo en diferentes contextos

sociales y culturales. Dado que siempre existen variabilidad y diferencias en cómo se organizan e interpretan las situaciones comunicativas, los participantes se dejan guiar, a la hora de determinar qué marco está activo en cada caso, por algunos elementos que aparecen en la comunicación (desde los gestos y la entonación, por ejemplo de la profesora pidiendo concentración, hasta a las riñas, o a instrucciones explícitas explicando que estamos haciendo esta tarea para aprender no para jugar.

Actividad 4. Reflexión sobre el concepto de “enlace”:

¿Crees que:

- a. esta actividad puede ser útil para aprender vocabulario y estrategias comunicativas así como las competencias generales y específicas que se precisan en la educación superior?
- b. el vocabulario y las estrategias son las que van a exigirse en la enseñanza de las materias que esos estudiantes tendrían que cursar?
- c. En función de estas respuestas valora si esta tarea se corresponde con las necesidades de estos/as estudiantes y con los objetivos del programa.

Este tipo de actividades que pueden resultar útiles y relajar la carga de trabajo en sesiones largas de enseñanza de lengua, cobran sin embargo, un valor diferente en estos programas de enseñanza de la lengua de instrucción. En ellos, los estudiantes experimentan una necesidad acuciante de entender las materias que se imparten en los grupos de referencia (esto es en la enseñanza reglada), en las que pasan algunas horas al día y en las que les urge poder desempeñar tareas específicas como resumir textos, realizar ejercicios con otros estudiantes, realizar presentaciones, resolver problemas. Por lo general, los estudiantes empiezan a incorporarse paulatinamente a estas clases y las clases del aula del enlace es el único soporte con el que cuentan.

Las aulas de enlace estudiadas por nuestro equipo de investigación (el grupo MIRCO, <http://www.uamfilosofia.com/mirco/>) a lo largo de casi 7 años, reunían a alumnos con niveles

de lengua diferentes durante largas sesiones de trabajo, en las que con relativa frecuencia se organizan actividades como juegos, recortar y pegar, y ejercicios, todos ellos, basados en el incremento del vocabulario que incluye partes del cuerpo, familiares, profesiones, etc. Por el contrario, no se realizaban con frecuencia otras actividades en las que se asegurara la vinculación con las asignaturas del currículo (esto es, con los temas, actividades, ejercicios, que en ellas se realizaban). Se producía sí un contraste entre un bajo nivel de las demandas en el aula de enlace y el rigor de los de contenidos académicos en las asignaturas del currículo.

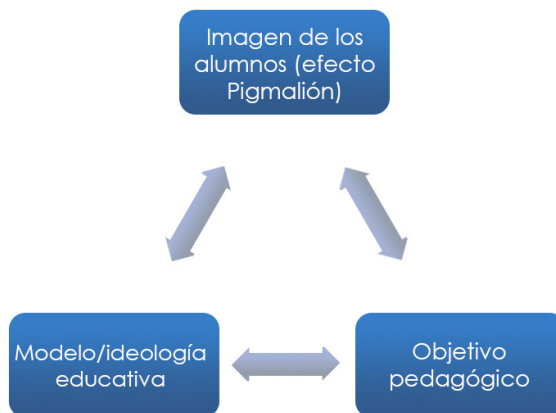
La reacción de los estudiantes es compleja, en algunos casos, estas aulas son vistas por ellos como un remanso de paz, donde se da una relación cálida y de apoyo, y en la que los estudiantes se sienten en consecuencia protegidos. En otros casos, hay desánimo y reacciones negativas. En estos casos, los estudiantes perciben que estas clases no preparan para superar el reto de incorporarse a las aulas normales. Puede aparecer así resistencia, que se manifiesta con la obstrucción de la actividad, bien sea no respetando las reglas o bien haciendo que comportamientos que debería permanecer en un segundo plano, como hacer comentarios o hablar, pasen al primer plano. De manera que el objetivo de programa parece quedar muchas veces de lado y no presidir las actividades elegidas por profesoras y profesores. Además, tenemos que tener en cuenta el segundo factor que, de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, interviene en la selección de las actividades, esto es, las expectativas que el profesorado tiene del alumnado. La valoración que se haga de su formación previa y de su potencial trayectoria académica (Martín Rojo 2010, 2014) incidirá tanto en el objetivo pedagógico como en las tareas elegidas. Si las expectativas son altas, se tratará de preparar a estos estudiantes para incorporarse a las aulas de referencia y para que sin perder cursos ni contenidos, desarrollen una trayectoria académica plena.

Cuando confluyen factores como la falta de directrices claras sobre el objetivo del programa, la falta de materiales para llevarlos a cabo, las bajas expectativas de que los estudiantes puedan adquirir las destrezas lingüísticas y la visión de que

lo que tienen es un “déficit” de otro tipo, una escolarización limitada o poco rigurosa, entonces, la enseñanza en estas aulas se aleja por completo de la finalidad que deben cumplir. La falta de expectativas puede llevar a que la finalidad se convierta en enseñar rudimentos de español, casi siempre oral, entretener, y acompañar en los primeros momentos de la llegada al centro. (Véase Pérez Milans 2007a y 2007b para un estudio de esta lógica en las aulas de enlace). Se produce así el denominado efecto Pigmalión, por el que las expectativas favorables de los/las docentes, se constituyen en uno de los factores más poderosos en el rendimiento escolar de sus alumnos (Rosenthal y Jacobson 1992). De manera que, si un profesor o profesora espera buenos resultados de sus alumnos, el rendimiento de éstos se aproximará mucho más a su capacidad real que si los espera malos. Así, lo que se espera de chicos y chicas recién llegados en edad adolescente a los centros educativos del país de acogida, si se les ve capaces de adquirir la lengua o lenguas de instrucción y de acceder a la enseñanza superior, incluida la universidad, marcará los objetivos pedagógicos y las prácticas educativas de profesores y profesoras.

Las interrelaciones que hemos señalado en este apartado pueden resumirse en el siguiente esquema:

Dinámica educativa



Martín Rojo 2010

3. Implicaciones para la docencia.

Siguiendo un enfoque orientado a la práctica, interesado en lo que los hablantes hacen con las lenguas, hemos examinado el ejemplo anterior centrándonos en la relación entre el modo en que se organiza la interacción en el aula (actividades, objetivos, tópicos, marco de participación, secuencias, lenguas legítimas y participantes) y el objetivo pedagógico de las profesoras. En correlación con el objetivo educativo, hemos tenido en cuenta las visiones propias de los profesores sobre la educación, su manera de enfocarla, y el lugar concedido a las lenguas de los estudiantes, a sus conocimientos y experiencias, a las situaciones que viven ellos y su entorno.

También hemos señalado cómo el programa bilingüe potencia una adquisición integrada de lengua y contenidos, cuando las lenguas implicadas son lenguas de prestigio y lenguas de instrucción en el sistema educativo nacional. Este programa muestra cómo existen ya conocimientos, métodos, y profesionales, que consideran que la enseñanza de lenguas ha de integrar la enseñanza de lenguas y contenidos, que el aprendizaje se produce realizando actividades significativas y en el desarrollo de la interacción necesaria para llevarlas a cabo. El hecho de que en uno de los centros en los que llevamos a cabo la investigación modificara la forma de implementar las aulas de enlace en el segundo semestre con el fin de reforzar su conexión con las aulas de referencia ha contribuido notablemente a las propuestas que examinaremos a continuación. En este centro, en las aulas de enlace, los profesores que contaban con una formación y con visiones de la educación y de la sociedad, y de la forma de dar clase, muy diferentes, esto es más o menos centradas en la enseñanza de la gramática, o que aplicaban métodos más comunicativos o más centrados en el contenido, y que por tanto, ofrecían un abanico de formas de enseñar y de gestionar las clases, a veces complementarias, a veces contradictorias entre sí. Sin embargo, tras unos meses decidieron que los chicos y chicas del aula de enlace se integraran a las aulas de referencias acompañados por uno/a de los profesores. Después en el aula de enlace la docencia se orientaba a revisar lo aprendido, reforzando

los contenidos de lengua, a preparar las tareas que se precisaran, etc. Una de las profesoras de este programa, con una formación de profesora de secundaria de Biología y de maestra en ciencias, además de una larga experiencia en aulas de enlace, fue la principal animadora de este cambio, que se ajustaba a los objetivos de “enlace” del programa, y sobre todo a los que debería cumplir para ser eficaz.

En el ejemplo siguiente podemos ver cómo funcionaba esta forma de enseñanza. La profesora, Nerea, entra en el aula de enlace. A esta hora sólo hay una alumna y las dos investigadoras. Han estado trabajando primero en un ejercicio orientados a la lengua y pasan a ocuparse de las actividades de la clase de tecnología.

Ejemplo 2⁵

(16”)

{Nerea vuelve a entrar en clase}

- | | | |
|----|---------------|---|
| 1 | Nerea: | ¿lo has visto ya? |
| 2 | Nadia: | sí / [sí] |
| 3 | Nerea: | [¿cuá]les eran las fuentes de energía? |
| 4 | | / entonces / para producir electricidad / |
| 5 | | tenemos / pues |
| 6 | Nadia: | una de [estas por aquí] |
| 7 | Nerea: | [petróleo por] un lado / ¿sí o no? |
| 8 | | |
| 9 | Nadia: | & sí |
| 10 | Nerea: | & podemos tener también / energía |
| 11 | | térmica / que lo que hace es / |
| 12 | | calentar el carbón o el gas natural / |
| 13 | | entonces / si no tenemos esto / ¿eh? |
| 14 | | // solo podemos utilizar |
| 15 | Nadia: | los sol- / solar |

5. Observación y grabación Alcalá y Martín Rojo 090616AE_v1.

- 16 **Nerea:** & la solar
- 17 **Nadia:** & y oliica
- 18 **Nerea:** & la e- / la eólica / que era la del viento /
19 y esta que era / la hidroeléctrica
20 / ¿de acuerdo? // entonces / de momen-
21 to / estas energías / fue / el trabajo que
22 hizo / Fátima/ están todavía muy poco
23 desarrolladas
- 24 **Nadia:** & sí sí sí
- 25 **Nerea:** & y entonces / no dan / para / que todos
26 tengamos / la vida que hacemos ahora
27 / que es / tener luz // tener todos elec-
28 trodomésticos / todo eso que has ido
29 poniendo ahí / viajar / y todo eso / ¿eh?
30
- 31 **Nadia:** & sí
- 32 **Nerea:** yo creo que al principio del todo ten-
33 drías que poner eso //
[antes]
- 34 **Nadia:** [antes]
- 35 **Nerea:** = de empezar a- / antes de empezar a
contar lo que no tenemos
- 36
- 37 **Nadia:** & sí / ya / es que no lo sé escribir yy /
38 [más que]
- 39 **Nerea:** gas / carbón y petróleo / muy bien /
40 pues vamos a poner que / el gas / el
41 carbón y el petróleo son / en este
momento las fuentes de energía más
importantes / para que se mueva toda
la gente // intenta poner esa idea //es-
críbelo aquí / y ahora yo te lo corrijo

Actividad 5. Reflexión sobre el concepto de enlace:

- a. ¿Crees que esta actividad puede ser útil para aprender vocabulario y estrategias comunicativas, así como las competencias generales y específicas que se precisan para educación superior?
- b. ¿Crees que el vocabulario, las estrategias, y los procedimientos son los que van a exigirse en la enseñanza de las materias que los estudiantes tendrán que cursar?
- c. En función de estas respuestas, valora si esta tarea se corresponde con las necesidades de esos/as estudiantes y con los objetivos del programa.

Si comparamos los ejemplos 1 y 2, comprobamos cómo la enseñanza de un mismo programa de aula de enlace puede implementarse de forma dispar. En este segundo caso, la actividad está mucho más cerca de lograr el objetivo del aula de enlace que el juego del ahorcado, y ello se debe a que la actividad que están realizando es una actividad con la que se apoya el trabajo que la alumna está desarrollando en la asignatura de Tecnología. La hoja que tiene que rellenar y el texto que tienen que redactar es parte de las tareas que se realizan en esa clase. La profesora del aula de enlace ayuda a la estudiante a realizar esa tarea (*“yo creo que al principio del todo tendrías que poner eso // [antes]”*), atendiendo también a la lengua (*“la e- / la eólica / que era la del viento”*). La base documental para guiar a la estudiante es el póster realizado por otra estudiante, su hermana Fátima, para la misma clase de Tecnología, de este modo el trabajo de ésta es considerado útil y se ve legitimado en el espacio central de la clase.

En relación al orden sociolingüístico, en las clases de esta profesora en las que se integran contenidos y lengua se recurre con frecuencia a la lengua de origen, en la que los chicos han sido escolarizados. Se buscan los términos equivalentes en la lengua de origen, pero se va más allá, se pide, en ocasiones, a estudiantes de cursos superiores que hablan la misma lengua, que vengan como asistentes para enmarcar el tema dentro del currículo del país de origen. Su labor es situar a los estudiantes, en relación al tema que se trata, ya sea la energía, la estructura de la célula, la materia, etc.

El recurso a la asistencia y apoyo de otros estudiantes para que los estudiantes sepan cuáles son los contenidos del currículo que se van a estudiar, plantea una pregunta: ¿Cuándo la adquisición de la lengua de instrucción no se ve como el objetivo único de la educación, sino, también, como un medio para incorporar un contenido, es más abierta la actitud hacia la lengua de origen? En un momento posterior de la clase del ejemplo 2, la profesora pone sobre el papel una palabra en español, porque la estudiante había escrito algo en árabe en el ejercicio que tiene que entregar. En este caso, vemos cómo la misma profesora que anima a usar y fijar los nuevos términos con la ayuda de la lengua de origen (“Para que no se te olvide”), elimina la presencia de esta lengua sobre el trabajo a entregar, sin corregir y sin comentario alguno. De manera que la apertura al multilingüismo se da sobre todo en el aula de enlace, quizás en lo que se entiende como una etapa en el camino.

En cuanto a un modelo asistencial de la educación, que acompaña, pero no prepara para seguir una trayectoria académica, vemos que ha desaparecido en este caso. En el desarrollo de la actividad que se realiza a final de curso, las demandas son las de la clase de referencia (diversificación), no se rebajan, como tampoco se simplifican los contenidos. Tampoco se simplifica la lengua, sino que se incorpora el registro académico, tanto oral como escrito, frente a un registro simplificado similar a la lengua de extranjeros, que veíamos en el ejemplo del juego del ahorcado.

En cuanto a las expectativas, son en este caso positivas, y están igualmente vinculadas a la imagen que la profesora tiene de la alumna. Además, este es uno de los pocos ejemplos encontrados, donde no se produce la polarización entre “nosotros” y “ellos”: “(las energías limpias) / *no dan / para / que todos tengamos / la vida que hacemos ahora / que es / tener luz // tener todos electrodomésticos / todo eso que has ido poniendo ahí*. En su lugar aparece un “nosotros” inclusivo. La interacción sirve así no sólo para transmitir conocimientos sobre las energías, sino también sobre las identidades de la profesora y la estudiante. A diferencia de numerosos ejemplos recogidos en las aulas de enlace (García Sánchez 2014; García

Sánchez, en prensa; Martín Rojo, Relaño y Rasskin 2010, Terrén 2004, Serra 2004, y muchos más), en los que cuando se llevaban a escena la diferencia sociocultural de los alumnos y ello contribuía a su minorización y exotización, en el caso que venimos analizando, la profesora no construye por oposición un mundo desarrollado, civilizando y acomodado, frente a otro por desarrollar sin tecnología, que vive en otro estadio de la civilización. Por el contrario, en el discurso de la profesora, el nosotros, engloba tanto a ella como a todos nosotros. Se construye así un mundo en el que cohabitamos todos y en el que se comparten los mismos desafíos, por mantener las comodidades en el marco de las energías limpias.

La correlación que hemos visto en el diagrama anterior puede producirse en una dirección positiva: altas expectativas, un modelo crítico, no cerrado a la realidad multilingüe que permita no sólo enseñar lengua, sino la lengua que se precisa para enlazar y que las alumnas y alumnos pasen al aula en que les correspondería por edad estar estudiando.

4. Algunas conclusiones

De todo lo examinado podemos establecer algunos principios y estrategias que contribuyen al desarrollo de estas enseñanzas y al cumplimiento de sus objetivos:

- La enseñanza de la lengua vehicular de la educación en los programas dirigidos a estudiantes recién llegados debería integrarse con la enseñanza de los contenidos con los que se quiere enlazar para favorecer así la pronta incorporación de los y las estudiantes al aula de referencia. Este principio permitiría una mayor incorporación de la lengua de origen (tanto cuando se aplica en el aula de enlace y similares como cuando se aplica en el programa bilingüe). Dado que los programas de enseñanza de la lengua se fija un objetivo complejo, al ser la lengua de instrucción tanto el fin del aprendizaje como el medio, y al ser ésta además lengua dominante en el entorno dentro y fuera de la escuela, la lengua de origen tiene un espacio en el aula en tanto que herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Este orden lingüístico multilingüe tiene consecuencias sobre la valoración de las lenguas, ya que la presencia en el aula de las lenguas de origen no sólo las prestigia sino que incide sobre el proceso de mantenimiento o sustitución lingüística, y contribuye a la integración social, en lugar de a la asimilación cultural y lingüística.

- Para lograr los objetivos de este programa, el objetivo pedagógico ha de ser claramente el de “enlazar” y, en consecuencia, crear actividades y formas de dar clase que faciliten el acceso a la educación y proporcionen los capitales lingüísticos que se precisan para el enlace: en particular, el registro académico oral y escrito a través de actividades significativas.

- Al objetivo de “enlazar” subyace un modelo educativo alejado de un modelo asistencial, y vinculado, en cambio, con modelos constructivistas y críticos, entre otros, y multilingües, que seleccionen los contenidos y las demandas del programa en función de lo que se precisa para asegurar la incorporación al aula. El desconocimiento de una lengua no es un déficit, la mayoría de este alumnado es multilingüe y ha estudiado los contenidos de los que se trata, desconoce en cambio un registro de esa lengua y desarrollar en ella las actividades que se demandan (resumir y esquematizar, exponer, etc.). Aplicar en este caso un modelo asistencial, basado en una visión de déficit, no tiene ningún fundamento teórico, ya que el desconocimiento de una lengua no es un déficit, sino una situación transitoria que no afecta al nivel de conocimientos en las materias. A pesar de ello, se observa una tendencia a identificar este desconocimiento con un déficit.

- Es difícil determinar cuáles son los factores que explican por qué se mantiene este modelo asistencial. Sin embargo, la imagen que se tiene de este alumnado parece desempeñar un papel clave. Una visión que se hace eco de planteamientos coloniales que mantienen visiones del desarrollo que niegan a otros sistemas escolares calidad y eficacia, o ven a los protagonistas de los procesos migratorios como una población en riesgo (familias desestructuradas, bajo nivel económico y cultural, etc.). Igualmente, interviene en esa imagen la idea de

que el desconocimiento de los idiomas solo puede salvarse en las etapas iniciales de la vida, un prejuicio muy activo en las áreas monolingües en España.

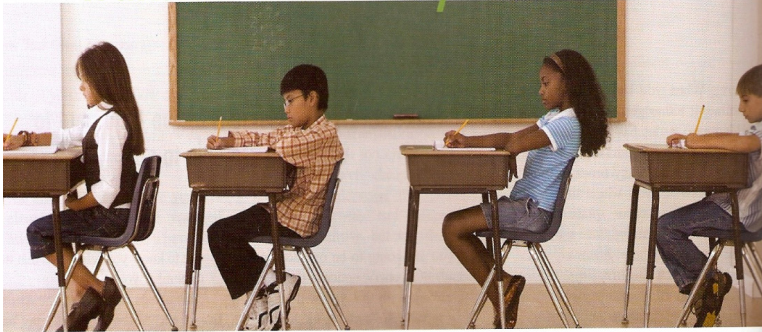
- La organización de la clase y las prácticas educativas repercuten sobre la integración/exclusión de los recursos de los alumnos, lenguas, conocimientos, experiencias.

5. Práctica: Enlace para expertos traductores y poetas.

En esta práctica tomaremos como referencia una de las actividades desarrolladas en el IES madrileño que denominamos en nuestra investigación Villababel, que se inspiraba a su vez en el proyecto Poetry Inside Out (Rutherford, Sears, y Valor 2009; y Rutherford 2009), que nos va a servir para retomar todo lo que hemos visto hasta ahora, reexaminarlo, sacar conclusiones propias y diseñar actividades con un objetivo de enlace. En este caso, enseñar lengua sería el objetivo, pero también el medio para enlazar con la asignatura de lengua y literatura del currículo, y en menor medida, de ciencias sociales.

Este proyecto de traducción bidireccional incluye distintas actividades: los participantes, en primer lugar, leen poemas (en el caso del aula de enlace pueden ser poemas elegidos por las y los estudiantes, de entre los que consideren destacados en su lengua), comentarlos con el conjunto de la clase, traducirlos a la lengua que se está estudiando, y recitarlos. Finalmente, inspirados por estas piezas reconocidas, tendrán que producir sus propios poemas en la lengua de destino. La traducción literaria obligará a los/as aprendices a buscar equivalencias y reflexionar sobre cómo trasponer las estructuras sintácticas, el vocabulario, el ritmo, la variedad de registro y estilos de una lengua a otra.

Translation in Every Classroom:



Stepping into the Center for the Art of Translation's Poetry Inside Out School Program

By Marty Rutherford, Olivia Sears, and Sarah Valor

Los principios que guían esta práctica son: **inspiración**, a partir de las vivencias de autoras y autores reconocidos en su lengua de origen; **imaginación**, para evocar las imágenes interpretar y crear; **práctica**, puesto que se trata de producir y traducir; y **aplicación**, puesto que la clase en su conjunto tiene que crear, leer, traducir, representar (Rutherford 2009: 68).

En nuestro caso se trataría también de “enlazar” con otras materias del currículo, lo que no es difícil, ya que adquirir destrezas poéticas orales y escritas, supone familiarizarse con: 1) algunos de los elementos básicos de la producción poética como: paralelismos, rimas, ritmos (esquemas acentuales y número de sílabas), repeticiones, estrofas, etc. ; 2) las diferentes composiciones y tradiciones poéticas: sonetos, haiku, poemas visuales, gzhel o gacela, etc. ; 3) manejar el lenguaje figurado: metáforas, metonimias, personificación, etc. En segundo lugar, esta tarea demanda igualmente familiarizarse y trabajar algunos contenidos lingüísticos implicados en la traducción, como son las construcciones sintácticas, el vocabulario, la búsqueda de equivalencias léxicas y sintácticas, recurrir a diferentes registro y valorar

las diferentes connotaciones de los términos, entender los procesos de interpretación en el uso de la lengua (ostensión e inferencia). En tercer lugar, a través de una lectura crítica y de la discusión con los pares, se pueden plantear aspectos culturales, sociohistóricos y geopolíticos relativos a las épocas en las que los poemas se escribieron. Por último, reforzar la multiculturalidad y el multilingüismo, visibilizando y prestigian las diferentes lenguas implicadas que no quedan así excluidas del aula. Por último, la creación y la presentación en público reforzarán los aspectos de la producción oral y escrita en una lengua y la participación de todas/todos los participantes.

A lo largo de la actividad, los/las docentes pueden ir retomando, con vocabularios y explicaciones, los diferentes aspectos de la producción lingüísticas (pronunciación y entonación, vocabulario, construcciones, inferencias), y al mismo tiempo, remitirse a los diferentes contenido y unidades del currículo implicado, enlazando así con los contenidos y actividades en esas materias. Por último, la discusión sobre los aspecto culturales y sociopolíticos puede dar lugar a una reflexión crítica sobre las trayectorias vitales, las semejanzas y diferencias culturales, las situaciones personales, las diferencias geoestratégica en el mundo, etc.

Algunos de los ejemplos de la iniciativa original publicados en la antología *Pocketful of voices/Un bolsillo de voces* (Sagástegui y Simon (eds.) 2009), muestran cómo los resultados permiten reunir todos estos objetivos y se ven animados por un modelo crítico de educación. En ellos vemos cómo una estudiante tradujo un poema de Daisy Zamora y tras discutir el tema de las migraciones, otro estudiante respondió creando su propio poema.

La inmigrante

Se despierta extrañada
desconociendo el cuarto.
¿Adónde se fue el padre,
dónde la madre
que hace un momento apenas
la acompañaban?
Se levanta y suspira.
Este cuarto extranjero
y la luz indiferente
de una mañana cualquiera
que la hiera.

Daisy Zamora

The immigrant

I woke up
in an unfamiliar room.
Where is my father?
where is my mother?
just a little while ago
they were with me.
I get up and exhale.
This room is foreign to me
and even the light is indifferent
in this ordinary morning
that is hurting me.

Traducido por la estudiante Stephanie Contreras

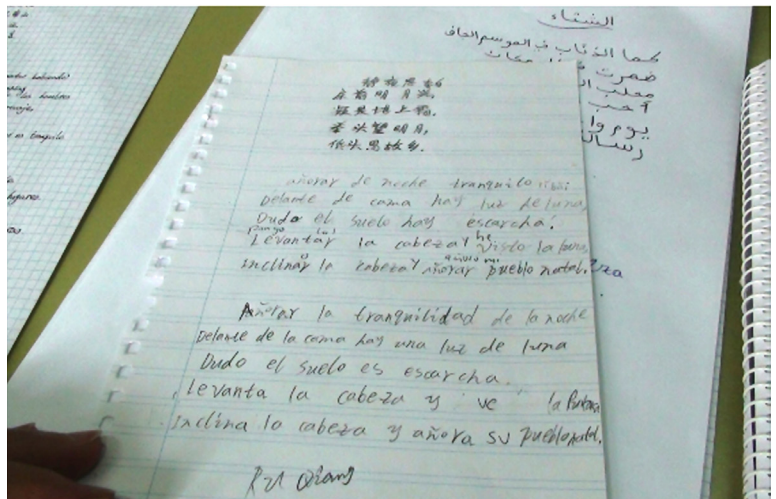
Y el poema de respuesta del estudiante, Ángel Vargas:

People are afraid of cops
Jumping a fence
Just to get here
Paying \$1000
For inglés sin barreras
And still not learning English
Saying “katsup” instead of “ketchup”
Answering the phone saying
Jallo, jallo, instead of hello
Eating chilaquiles with beans instead
Of instant oatmeal
Shopping at Mi Ranchito Market
And not Safeway

Este poema es un ejemplo de “translanguaging”, en el que, trans-lengueando, los hablantes bilingües crean prácticas híbridas en las que se difuminan las fronteras entre lenguas, como se difuminan en las competencias de estos hablantes, y que por lo tanto no sólo son herramientas de aprendizaje sino la expresión de su identidad (véase, García y Li Wei 2014).

En el aula de enlace del IES madrileño de Villababel, la actividad fue un éxito. Los estudiantes aportaron los poemas en su lengua de origen, los tradujeron y crearon sus propios poemas. En este caso no se trabajaron los aspectos relativos al enlace, pero la actividad reforzó el interés por las clases y también, dio confianza y seguridad a los estudiantes. A continuación se incluyen algunos ejemplos. En el caso de los estudiantes de origen chino, escogieron poemas de Li Bai y Tao Yuan-Ming, mientras que en el caso de una estudiante marroquí, escogió un poema de Li Bai.

PROYECTO POEMAS



定 酒 陶渊明

结庐在人境，而无车马喧。
问君何能尔？心远地自偏。
采菊东篱下，悠然见南山。
山气日夕佳，飞鸟相与还。
此中有真意，欲辨已忘言。

Canções de crisântemos (para cantar bebendo)

Construir uma casa em o mundo de ^{Tao Yuanming} los hombres
y no oír el ruido del caballo y el carrozaje,
Cómo se puede lograr esto?
Cuando la mente está desapegada, el lugar es tranquilo.
Tejo crisântemos bajo el seto del Este
y miro silenciosamente las montañas del Sur.
El aire de la montaña es hermoso al crepúsculo,
y los pájaros en bandadas vuelven juntos a sus hogares.
En todas estas cosas hay un significado verdadero,
pero cuando quiero expresarlo, quedo perdido sin palabras.

الغيث

كما الغيث في الموسم الجاف
صمرت في كل مكان
مغلب المطر
أحب الخريف
يوم واحد حتم التفكير الماندار
رسالة تشكر لرب السماء...

Lluvia

Como lobos en tempo de sequia.
Salidos de todos partes.
Sitio de lluvia.
Amo al otoño
un día recordando la naturaleza
Una carta le dice gracias al cielo.

Noratamimi

W

Actividad 6. Análisis:

Analiza la actividad que estamos examinando. Para ello considera:

- a. ¿Cuál sería el objetivo de esta tarea y si lo consideras acorde con la enseñanza de la lengua en un programa de enseñanza de lengua de instrucción para recién llegados?
- b. ¿Crees que estas tareas facilitan el objetivo de aprender la lengua vehicular? Razona tu respuesta en función de lo que consideres acerca de cómo se aprenden las lenguas.
- c. ¿Cómo se vinculan en este caso los objetivos pedagógicos con el diseño de la actividad y las expectativas de los docentes?

Actividad 7. Diseño:

Diseña una actividad para el aula cuyo objetivo sea enseñar la lengua de instrucción y enlazar con la que se utiliza en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de una de las materias que se estudian en un centro y nivel educativo de tu elección y con las actividades escolares: lectura, libros de texto, ejercicios, explicación dialogada, argumentación, etc. Para ello, precisa:

- a. Define cuál es el contexto educativo, quienes son los destinatarios
- b. Define tu objetivo pedagógico
- c. Diseña una actividad que se va a realizar en el aula, incluyendo un cronograma para llevarla a cabo, las tareas que incluye, el nivel de lengua al que se dirige, etc.
- d. Justifica porqué esta actividad cumplirá con el doble objetivo de enseñar lengua y de que sea al medio para lograr la rápida integración de los estudiantes en el aula.

6. Referencias

Duchêne, A. & Heller, M. (eds) (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge.

García, O. y Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

García Sánchez, I. M. (2014). *Language and Muslim Immigrant Childhoods: The Politics of Belonging*. Oxford: Wiley-Blackwell (Studies in Discourse and Culture series).

García-Sánchez, I. M. (en prensa). "Multiculturalism and Its Discontents: Essentializing Ethnic Moroccan and Roma Identities in Classroom Discourse in Spain." In H. S. Alim, J. Rickford, & A. Ball (eds.), *Racing Language and Linguaging Race*. Stanford University Press (Comparative Studies in Race and Ethnicity series).

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grañeras, M.; Vázquez, E.; Parra, A.; Rodríguez, F.; Madrigal, A.; Vale, P. y Mata, P. (2007). *La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas*, in *Revista de Educación*, nº 343, pp. 149-174.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI.

Labajos, D., L. Martín Rojo (2011). "Content integration in bilingual education: educational and interactional practices in the context of MEC–British Council partnership in Madrid Region". En C. Escobar Urmeneta; N. Evnitskaya; E. Moore; A. Patiño (eds.) (2011) *AICLE – CLIL – EMILE Educación plurilingüe: Experiencias, research & políticas*. Barcelona: Universidad Autónoma.

Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Martín Rojo, L. (2013a). (De)capitalizing students through linguistic practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era. In A. Dûchene, M. Moyer and C. Roberts (eds.) *Language, Migration and Social (In)equality: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Multilingual Matters.

Martín Rojo, L. (2013b). From multilingual practices to social processes. The Understanding of Linguistic ‘Respect’ in Contact Zones: In: I. de Saint-Georges, J.-J. Weber (eds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Sense Publishers.

Martín Rojo, L. (2014). The genealogy of educational change: educating to capitalize migrant students. En J. W. Unger, M. Krzyzanowski and R. Wodak (eds.) *Multilingual Encounters on Europe’s Institutional Spaces*. Bloosmbury Academic.

Martín Rojo, L. (2015). The social construction of inequality in and through interaction in multilingual classrooms. En N. Markee, *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. NY.: Wiley-Blackwell.

Martín Rojo, L. y Mijares Molina, L. (2007). «“Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares». *Revista Educación* Revista MEC, 343: 93-112.

Martín Rojo, L.; Relaño Pastor, A. M., Raskin Gutman, I. (2010) “Who is a “legitimate participant” in multilingual classrooms? Essentialising and naturalising culture”. En L. Martín Rojo, *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Gruyter Mouton, pp. 261-303.

Martín Rojo, L., Anthonissen, Ch., García-Sánchez, I. Unamuno, V. (2016) “Recasting diversity in language education in postcolonial, late-capitalist societies”. En De Fina *Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives*. George Town Publications.

Mijares Molina, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mijares, L. y Relaño Pastor, A. M. (2011) (eds.) “Languages programs at Villababel High: rethinking ideologies of social exclusion”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 4, 427-442.

Mondada, L. y L. Gajo (2001). Bilingual resources of migrant students and their role in classroom interactions. En Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority: Education and linguistic difference*, 235–69. Westport: Ablex.

Nussbaum, L. y V. Unamuno (2006). Les competències comunicatives multilingües. En Luci Nussbaum & Virginia Unamuno (eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrants*, 41–61. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Obukhova, L. F., y I.A. Korepanova (2009). The Zone of Proximal Development: A Spatiotemporal Model. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 25-47.

Pérez Milans, M. (2007a). Las aulas de enlace: Un islote de bienvenida [Bridging Classes: A tiny isle of welcome]. En Luisa Martín Rojo & Laura Mijares (eds.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, pp. 111–146. Madrid: Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Pérez Milans, M. (2007b). Lectura y escritura en la enseñanza de español a escolares inmigrantes: El caso de los estudiantes chinos. In Teodoro Álvarez Angulo (dir.), *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria*, pp. 273–319. Madrid: Instituto Superior de de Formación del Profesorado.

Rosenthal, R. y L. Jacobson (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.

Rutherford, M. (2009). *Poetry Inside Out: Bridging cultures through language*. English Teaching: Practice and Critique September, 2009, Volume 8, Number 2 <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2nar1.pdf> pp. 207-221

Rutherford, M., O. Sears, y S. Valor (2009). Translation in Every Classroom: Stepping into the Center for the Art of Translation's Poetry Inside Out School Program. En *American Translation Association*. https://www.atanet.org/chronicle/recent_articles_march2009.php

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.

Serra, C. (2004). *Rhetoric of exclusion and racist violence in a Catalan secondary school*. *Anthropology & Education Quarterly* 35(4). 433–450.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: La Catarata.

Unamuno, V. (2010) Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 3(2), June-July 2010, 88-97

Sagástegui, A., & Simon, J. (Eds.) (2009). *A pocketful of voices/ Un bolsillo de voces*. San Francisco, CA: The Center for the Art of Translation.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAPÍTULO 4

La mediación: una apuesta para la relación con el otro, la otra

Genisa Prats i San Román

Actualmente se habla mucho y de forma muy diversa sobre la noción de mediación. Por esto que tiene especial relevancia fijar algunas cuestiones que sirvan de referencia, entendiendo que esta es nuestra opinión al respecto, formada en función de nuestra experiencia en este ámbito y la literatura profesional existente en este tema, “no todo el que significa ponerse en medio significa intervenir en la gestión de conflicto: la mediación se presenta como una herramienta de interés social, pero su utilización ha de adecuarse a los principios que la fundamenta”¹.

Brevemente, queremos aportar una concepción de lo que entendemos por mediación y que definimos como un conjunto de procedimientos e instrumentos de gestión de los conflictos a partir de los cuales, en una situación determinada de conflicto, (o de potencial conflicto), entre dos o más partes, o colectivos, se introduce una tercera persona (el/la mediadora o equipo de mediadores/as) que a través de un proceso, en el que se pueden utilizar diversas técnicas, se reconduce la situación, para transformarla de manera que las partes vayan adquiriendo capacidades propias y autónomas para elaborar y buscar: a) posibles alternativas de solución negociada, b) prevención de situaciones para que no deriven hacia un escenario de hostilidad manifiesto, c) transformación del conflicto inicial (o latente) **en potencialidades que deriven en una mejor articulación en las relaciones de las partes**. Se trata, por tanto, de un abordaje del conflicto desde una perspectiva no adversarial en la que se trabaja a partir del modelo de “ganamos todos” en contraposición al modelo adversarial, que se basa en el modelo yo gano/tú pierdes. Hay una gran **variedad**

1. Segura i Suarez 2007 página 4

de interpretaciones y usos de estos procedimientos o herramientas mediadoras, diferentes escuelas que ponen el acento en lugares diversos, aplicaciones en diferentes ámbitos de la vida social, y desarrollos diferentes en cada uno de los lugares donde se aplica. En todos se reconoce sus principales ventajas, la sostenibilidad como estrategia de gestión de conflictos, tanto a nivel personal (menor coste emocional y económico) como institucional, el efecto terapéutico de cara a las relaciones (al menos se evita la interacción destructiva que se da en otro tipo de abordajes) y el socio-educativo, ya que se presupone que si los actores sociales empiezan a encontrar de manera conjunta, soluciones a los problemas, esto dará como consecuencia una nueva práctica social, y una nueva sensibilidad, a la hora de afrontar, individual y colectivamente, las situaciones y relaciones de conflicto, así como una real sostenibilidad en el tiempo. Hablamos de **una filosofía y de una cultura diferentes**, donde las palabras “diálogo”, “consenso”, “paz”, “reconocimiento” y “responsabilidad” están constantemente vinculadas, así como de unas metodologías y unas técnicas diversas, adaptadas a cada caso y escenario.

Socialmente ha habido mecanismos de tratamiento de los conflictos en cada grupo humano. Hasta hace un par de décadas, en nuestro contexto social solamente conocíamos como modelos socialmente establecidos los mecanismos de control definidos a través de la coerción ejercida por la ley (todo el sistema judicial) y el orden (todo el sistema policial). Por eso, la aparición de la mediación y otras técnicas no adversariales (facilitación, conciliación, mediación etc.) supuso la apertura de otro paradigma de actuación. Desde entonces, los conflictos siempre reciben un tratamiento, sea este del tipo que sea. La diferencia entre “resolución” y “gestión” tiene que ver con la finalidad o pretensión de la intervención. La resolución de conflictos se pregunta por cómo damos fin a algo que no deseamos, se centrará en los contenidos, su propósito es conseguir un acuerdo y solución al problema que genera la crisis, se construye e inserta en las inmediaciones de la reacción donde aparece el problema, tiene un horizonte a corto plazo y visualiza la necesidad de desescalar los procesos del conflicto. Mientras que un enfoque transformativo se pregunta cómo damos fin a algo destructivo y construimos

algo deseado; se centra en las relaciones entre las partes implicadas, su propósito es promover procesos de cambio constructivos incluyendo soluciones inmediatas, pero sin limitarse a ellas². El proceso se preocupa por responder a los síntomas y también comprometer a aquellos diversos sistemas en los que las relaciones se insertan. Tiene un horizonte de mediano y largo plazo y, por último, visualiza el conflicto como una dinámica de flujo (**desescalada**³ del conflicto para lograr un cambio constructivo) y reflujo (**escalada**⁴ del conflicto para lograr el cambio constructivo)⁵.

Cada conflicto tiene su particularidad y habrá que estudiarlo para conocer cuál es la mejor forma de abordarlo.

Pongamos un ejemplo: en la gestión del conflicto, el objetivo es resolver el problema. Se separa las personas del problema y se centra en el interés de las partes. La solución es independiente de las voluntades de las partes y se basa en criterios objetivos, legítimos, prácticos que puedan aplicarse a cada una de ellas. La transformativa, su objetivo es mejorar la relación de las partes y se basa en el reconocimiento del otro como parte de él y en la revalorización de uno mismo como toma de responsabilidad en el conflicto. El resultado es, si mejora la relación se resolverá el conflicto convirtiéndose en una oportunidad para el crecimiento personal.

Actividad 1: Dos hermanos discuten desafortunadamente, se gritan y se insultan. Su relación ha quedado dañada. Álvaro dice a su mamá: *Rafael utiliza el ordenador todo el rato para jugar, me pega e insulta.* Rafael le dice a su mamá que Álvaro juega todo el día con el ordenador y es ahora que se acuerda de los deberes, no le deja utilizarlo a él y se pasa el rato molestándome.

Arbitraje: mamá contesta *“Estoy harta de este comportamiento, así que tú Álvaro utilizarás el ordenador los sábados por la mañana y tu Rafael por la tarde.”*

Intervención desde la resolución de conflictos: el mediador procurará por los intereses de los dos niños haciendo preguntas abiertas: *¿cuántas horas necesitas el ordenador para hacer los deberes, cuántas para jugar? ¿Cómo podéis organizaros, cómo serían los horarios?*

2. Bush y Folger, 1994.

3. Según Marinés Suares, 2002, p. 50 a 61 “Desescalar el conflicto implica no sólo detener la escalada sino ir hacia atrás o sea que se aproxime a la línea imaginaria que divide a los campos de la paz del conflicto”.

4. Siguiendo a Suares, se entiende como escalada el paso en un conflicto de una fase a otra. Fases del conflicto: prevención, nacimiento, estallido, guerra. *Ibidem*, p. 50 a 61.

5. Jean Paul Lederach 2009, p. 15 a 25.

Aquí la madre como figura mediadora ayuda a que cada hijo pueda definir sus intereses y que comprenda la necesidad del otro, la madre facilitará la comunicación entre ellos para que se pongan de acuerdo en la utilización del ordenador. La figura mediadora trabajará la empatía, el parafraseo⁶ y la escucha activa.

La intervención transformativa: la madre procurará por la mejora de la relación entre sus hijos, en esta nueva dinámica relacional serán ellos quienes busquen la solución a su conflicto. Las habilidades de esta figura están en que se aprecien y se potencien las oportunidades de los niños para que pueda ocurrir el reconocimiento⁷ y la revalorización⁸ de uno y del otro. Las preguntas transformativas estarán, sobretodo, en clave reflexiva: *¿Cómo te gustaría relacionarte con tu hermano? ¿Qué necesitas para sentirte mejor en relación con él?* y en clave circular: *¿Cómo crees que se siente él? ¿O cómo crees que el otro ve lo que tú le dices?*

1. Cultura de mediación.

La filosofía de la mediación en todos los niveles y ámbitos de nuestras sociedades, para avanzar hacia un modelo cultural más constructivo y creativo fundamentado en la cooperación y la búsqueda de soluciones se basa en la idea de “ganamos todos”. Desde este punto de vista, se hacen necesarias la formación y la sensibilización de todos los actores de las comunidades en que nos movemos, dejando muy claro que todos y todas, desde nuestras posiciones, roles y responsabilidades dentro de la estructura social, podemos hacer cambios y transformaciones en el tratamiento de los conflictos en los que estamos vinculados, y por tanto, podemos devenir figuras “mediadoras”, si trabajamos para facilitar la comunicación, desbloquear o transformar situaciones de conflicto. Todas y todos nos hemos encontrado en algún momento “mediando” entre dos o más amigos o familiares, intentando poner paz, facilitando una conversación tensa, o procurando que cada parte vea la posición de la otra. Si de lo que se trata es de articular un servicio estructurado para desarrollar los procedimientos de la mediación, es necesario

6. Parafrasear: resumen dirigido a verificar la comprensión de lo expuesto eliminando la carga negativa.

7. Reconocimiento: dejar de pensar solo en uno/a y atender al otro, a la otra, tomando conciencia de esa experiencia.

8. Revalorizar tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de uno/a mismo/a en cuanto a la escucha, la asertividad, la toma de decisiones, la necesidad de renovar recursos.

hablar del rol mediador como un perfil profesional específico para el que es necesario una formación de calidad que le permita aprender de las técnicas, habilidades y capacidades específicas para esta función.

Durante la última década se adapta la filosofía y el procedimiento de la mediación. En un proceso complejo, donde se juegan muchas variables diferentes, en cada contexto (temático, institucional) se desarrolla un modelo propio, creando y consolidando las diferentes especialidades haciendo las adaptaciones oportunas en el procedimiento: la **mediación familiar** (separación de una pareja, relación entre un padre y su hijo) la **mediación penal** (entre víctimas y victimarios/ infractores: drogas, hurtos, venta ambulante), la **mediación escolar** (profesor y alumno, cabezas de familia y dirección escolar, entre alumnos...), la **mediación intercultural** (personas de otros orígenes culturales y personas de la sociedad de acogida) y finalmente, la **mediación comunitaria** (que abarcarían aquellos casos que tienen que ver con el espacio público: medioambiente, asentamientos ilegales, usurpación de viviendas... o con la comunidad : ruidos molestos, uso de espacios comunes, animales domésticos...).

Por otro lado, y en paralelo, se han ido desarrollando otras tipologías de **mediación asociadas a cuestiones metodológicas** y no temáticas como en los casos mencionados. En un intento de reforzar el corpus teórico y de procedimiento de este ámbito de intervención: hablamos, entonces, de la **mediación intrapersonal** la que ayuda a reflexionar a la persona sobre si misma. El que busca activar las potencialidades de la persona, en cuanto a las habilidades comunicativas: asertividad, toma de conciencia de los sentimientos, ordenar los pensamientos, valorar las experiencias vividas. El objetivo es facilitar un espacio donde la persona pueda encontrarse consigo misma en relación a la situación que están viviendo de conflicto. Este espacio de reflexión, provoca un cambio de perspectiva donde el conflicto es una oportunidad de aprendizaje: fomenta el deseo de comprender la situación, el deseo de escuchar, respeto hacia uno/a misma y hacia el otro-otra, el darse cuenta de que parte de responsabilidad tiene de la situación que se esta viviendo,

confiar en las propias capacidades para poder intervenir en la situación y luchar para superar las adversidades con las que se enfrenta... Solamente, con este espacio de reflexión hay un cambio... y se traduce en desaprender una serie de hábitos adquiridos, para ir aprendiendo otros que nos sirvan para mejorar nuestra relación con los/las otras.

La **mediación interpersonal** es aquella que se realiza entre personas de forma individual. Por ejemplo, entre un técnico de los servicios a las personas (sanidad, escolar, servicios sociales...) y un usuario del servicio; entre hermanos, parejas, entre vecinos/as de una comunidad vecinal... **Mediación social o comunitaria, nos referiremos a** aquella que se realiza para la *comunidad* entendida como el conjunto de la población, y sus relaciones sociales entre personas y grupos. El sustantivo de **intercultural**⁹ se ha aplicado en aquellas mediaciones donde el hecho de ser extranjero, procedente de otros contextos culturales distintos, y donde la identidad se pone en juego en la interacción entre las partes es objeto de ser atendida. Este tipo de mediación tuvo su momento álgido en los años 90 y 2000 con la llegada de muchas personas procedentes de otros lugares del mundo en poco tiempo y con una comunidad de acogida poco conocedora de los orígenes culturales y sus marcos de referencia, estableciendo a menudo percepciones que dificultaban el conocimiento mutuo y su interacción (prejuicios, estereotipos, saberes no relativizados...).

9. Al respecto podríamos debatir, si intercultural se refiere a que es una mediación para, con, entre personas, alguna de las cuales es extranjera, pero no solo es intercultural, lo concebimos cuando participa un o dos o algunos extranjeros sino también, si participan o se relacionan a personas o grupos distintos: jóvenes, adultos, mujeres, personas de diferentes clases sociales... Todos los seres humanos somos culturales, es decir, conformamos culturas, las recibimos, las transformamos, las individualizamos, las compartimos, las utilizamos para construir nuestra identidad..., por tanto, la interculturalidad, o sea, el diálogo, la dialéctica entre humanos siempre sería intercultural.

10. E. Vinyamata, 1999.

Finalmente, hacemos servir otro concepto complementario con los anteriores, que es el de la **intermediación, o intérprete lingüístico** definida¹⁰ como *“un concepto de intervención al margen de su requerimiento expreso. No representa una voluntad clara de resolución de las causas del conflicto, se limita a procurar el establecimiento de una buena comunicación”*.

Nuestra apuesta en este ámbito de la mediación es la de trabajar desde un modelo que vincula la mediación con la dimensión interpersonal y comunitaria y el reto de aquello intercultural.

2. Mediación intercultural

Las transformaciones de las últimas décadas en ámbito económico, político y social han puesto de relieve muchas cuestiones no resueltas en cuanto al bienestar y cohesión social. La creciente presencia de población extranjera inmigrada dentro de nuestras comunidades, no ha hecho, como ya hemos dicho, más que añadir otros elementos de complejidad, no solamente entorno a la diferencia (étnico-cultural) sino en relación a la desigualdad (social y económica). En general, la sociedad española no está aún suficientemente preparada para encarar las alteridades, y tampoco ha conseguido resolver¹¹ las específicas previamente a la generalización de la inmigración de personas de orígenes diversos. Esto hace que, necesariamente, se pongan en marcha estrategias para trabajar las situaciones derivadas de la diversidad cultural creciente, y la mediación intercultural es una de ellas. La intención es la de generar procesos para caminar desde un modelo multicultural (aquel que genera coexistencia entre grupos culturales, caracterizado por la poca interacción entre ellos) hacia otro modelo intercultural, aquel donde se dan un conjunto de relaciones entre personas diversas, con una convivencia no exenta de desigualdades estructurales y en conflicto, pero que se enfrenta con dialogo y actitud negociadora.

En este sentido, proponemos que los principales objetivos de la mediación intercultural, por lo que se refiere a potenciales conflictos de identidad, tendríamos que centrarnos en el acercamiento de las partes, en el reconocimiento de la diversidad (cultural, nacional, y de discursos sobre el entorno), y a la vez visibilizar los intereses comunes, facilitar el surgimiento de nuevas relaciones, y construir relaciones donde no existen, así como descubrir los intereses comunes, como factores potenciales para el bienestar y el desarrollo local. Evidentemente también, y en la medida de lo posible, la mediación ha de procurar resolver los problemas de intereses o materiales, pero sobretodo ha de procurar que se produzcan un cambio en las percepciones negativas del otro diferente para llegar a un cambio efectivo y duradero en la calidad de vida del conjunto. En definitiva, se trata de generar nuevos vínculos entre los diversos colectivos

11. La cuestión es si esta alteridad, y las "alteraciones" que se producen resuelven alguna vez o solamente se pueden gestionar adecuadamente y con tranquilidad, sin caer en escenarios de confrontación y hostilidad.

(sociales, culturales, institucionales, etc.) para avanzar hacia la construcción de comunidades inclusivas.

Es importante tener absolutamente claro que los problemas más graves para abordar la construcción de nuevas relaciones y nuevas estructuras de sociabilidad entre ciudadanos/as de diversas procedencias, se encuentran sobre todo en las percepciones y estereotipos construidos entornos a la alteridad. Asimismo, es necesario que se entienda que la debilidad de los vínculos comunitarios, la disolución de las viejas solidaridades de clase y la creciente instauración de una sensación de incertidumbre y por tanto de inseguridad, genera la impresión, entre gran parte del ciudadano autóctono, de estar en medio de un proceso “de invasión” y de sustitución de aquello que era conocido por algo desconocido y extraño. No obstante, en este artículo nos gustaría abordar con un poco más de profundidad la mediación intercultural interpersonal, y concretamente aquella que se produce en la atención a las personas en los servicios públicos.

3. Mediación intercultural interpersonal

Entendemos ésta como aquella relación que se produce con el otro/a distinto a uno mismo/a, es decir, la relación que se produce con la alteridad, como ya hemos dicho anteriormente. Si la convivencia ya es compleja con personas cercanas por el desgaste que ocasiona el día a día, se hace más difícil convivir o coexistir con desconocidos por el temor y los prejuicios hacia aquellos que nos son extraños. Si a esta complejidad de la relación con la alteridad se le añade que son personas de orígenes culturales distintos, nos encontramos además con dificultades lingüísticas y de desconocimiento mutuo de los códigos de referencia cultural, cuestiones que no dejan de ser elementos distorsionadores en el diálogo y la comprensión mutua en el encuentro con el otro u otra. La mediación intercultural requiere algo más que conocimientos teóricos sobre las culturas y las migraciones. Hace falta un trabajo a fondo sobre los procesos culturales, sociales, personales a través de los cuales se construyen los etnocentrismos, prejuicios, estereotipos, preconcepciones, la imposición

de valores y modelos de vida; éstos marcan seriamente la intervención social y obstaculizan la relación con la población culturalmente diferente. La toma de conciencia de los marcos referenciales propios de cada una de las partes y la búsqueda de la creación de un espacio común para el diálogo y el encuentro, es un proceso de aprendizaje al que llamamos competencias interculturales¹².

Las personas que migran viven cambios internos que requieren un proceso de adaptación de normas, valores, costumbres, tradiciones y hábitos de diversa índole. El hecho de no dominar la lengua del otro, de no acceder a una comunicación llena de matices, a veces genera frustraciones. El no disponer de los enfoques y los instrumentos que abren a la comprensión del mundo del otro y a la atención de los límites presentes en el encuentro puede dar origen a malentendidos, tensiones, incomprensiones.

Por todo lo que ya hemos dicho, concebimos la mediación intercultural como una manera distinta de concebir las relaciones. Los procesos de mediación inciden sobre las relaciones como objetivo principal, estableciendo relaciones positivas y constructivas como un valor en si mismo, con independencia de la elaboración de posibles acuerdos o soluciones. Dicho proceso es realizado por una persona o equipo de mediación, a través de una metodología y funciones determinadas. El ejercicio de la mediación como recurso al alcance de las personas, actúa como puente, con el fin de facilitar las relaciones, fomentar la comunicación y cohesionar nuestras comunidades plurales sin violencia. Los objetivos de la mediación intercultural son:

- reconocer a las partes en su propia singularidad;
- propiciar el acercamiento y búsqueda de códigos comunes, elaborando estrategias que construyan una relación en equidad;
- facilitar la comunicación y la comprensión mutua que ayude al diálogo;
- promover el aprendizaje para la construcción de relaciones para la convivencia;
- promover la participación comunitaria como un proceso de interrelación y cooperación entre las personas.

12. Margalit Cohen Émérique. *Formación en perspectiva intercultural, en la compilación de sus artículos acercamiento intercultural*, 1997.

La mediación va más allá de unas técnicas o métodos de intervención. Está vinculada a una orientación ideológica amplia acerca de la naturaleza del mundo social, sus estructuras y procesos: Apuesta por una ciudadanía activa, autónoma, responsable y participativa.

4. La figura de la persona mediadora

En este apartado, nos centraremos, en el trabajo del mediador/a intercultural en su relación con profesionales de los servicios públicos y las personas culturalmente diversas, usuarias de este. Es decir, las funciones que se deben desarrollar para promover la relación entre el profesional del servicio público y el usuario y su familia.

Por la experiencia de nuestra entidad¹³ en gestión de servicios de mediación intercultural a lo largo de 10 años, podemos decir que, en lo que respecta a la relación con los servicios públicos, las demandas realizadas al servicio de mediación por parte de los profesionales no son demandas para la gestión de conflictos entre estos y sus usuarios. Frecuentemente la demanda se realiza para la facilitación de la comunicación y el diálogo entre unos y otros. Es una demanda preventiva, “no voy a poder comunicarme con esta persona, pues no habla o domina la lengua de aquí” frente a esta situación estresante, el profesional demanda el servicio de mediación.

El mediador intercultural, hará funciones de intérprete lingüístico para asegurar la comunicación y la comprensión de la información que se transmite por ambas personas, explicitando e interpretando para el profesional y para la persona culturalmente diversa, los códigos de comunicación utilizados en el contexto cultural de uno y otra. Esto se hará en su idioma de origen y/o vehicular y en los idiomas de la sociedad receptora, con los registros y procedimientos adecuados a cada situación.

13. Fundació Desenvolupament Comunitari: www.desenvolupament.comunitari.org

Es a partir de la relación con el servicio, del conocimiento de las prácticas mediadoras y de la relación de confianza con

las personas que la ejercen, que se establece otro tipo de demanda que va más allá de lo que ellos/as nombran como “traducción”. Estas nuevas demandas tienen que ver con el acercamiento y conocimiento a las personas que atienden: adecuación de metodologías o estrategias de trabajo que incorporen la diversidad en la gestión de la demanda, revisión de situaciones estancadas para mejorar la intervención con el usuario, propiciar espacios de relación más amplios donde incorporar el conjunto de la familia y conocer la idiosincrasia de los procesos migratorios.

El mediador tendrá también que ejercer funciones de intérprete sociocultural, a fin de asegurar la contextualización y la comprensión de los principales rasgos culturales y sociales que inciden en la situación, tanto en lo que se refiere al origen de la persona usuaria y a los procesos de cambio en la inmigración, como a la cultura y realidad social del profesional/servicio y a sus objetivos de trabajo. En este contexto, la persona que actúa de mediadora intercultural intentará esclarecer preconcepciones, prejuicios y estereotipos que surjan de ambas partes en la relación entre el profesional y las personas inmigradas.

Así, ejerciendo sus funciones de intérprete lingüístico y sociocultural, la persona mediadora podrá esclarecer y disipar malentendidos, incomprendiones, desconfianzas, imágenes negativas, interrogantes y dudas que surjan en la relación entre profesional y usuario, y que son inherentes a la interacción intercultural. La consecuente modificación de ciertas actitudes en unos y otros, aun siendo lenta en algunos casos, permitirá una comunicación más fluida, lo que responderá al objetivo de trabajo prioritario de la mediación intercultural (la prevención de conflictos culturales) al facilitar el diálogo entre las partes. Si estas situaciones, se enredan, y crean tensiones entre las partes, no vamos a eliminarlas, sino considerarlas como una oportunidad, utilizar ese hecho como aprendizaje donde la figura mediadora provocará reflexiones que ayuden a avanzar en el conocimiento mutuo y en la construcción de un verdadero escenario de intercambio y cooperación que den la oportunidad a transformar la relación.

En este contexto, la persona mediadora aportará al profesional el asesoramiento necesario, para que pueda comprender mejor el papel que desempeña en la situación conflictiva la identidad cultural de la persona usuaria, su situación social y sus procesos de cambio en la inmigración. Le aportará también el asesoramiento en temas de inmigración e interculturalidad necesarios para que pueda reflexionar sobre la influencia en el otro de sus propias percepciones y acciones culturalmente condicionadas.

En los conflictos de valores y en el trabajo sobre temas culturalmente sensibles, el mediador intercultural aportará al usuario el asesoramiento necesario en lo que respeta a sus derechos y obligaciones; de este modo, éste podrá relacionarse con el profesional con autonomía y responsabilidad, dando a conocer sus necesidades, mostrándose en su especificidad, respetando al otro y haciéndose respetar en el espacio de trabajo conjunto. Asimismo, el mediador le aportará el asesoramiento necesario para que comprenda los valores culturales de la sociedad receptora que representa el profesional en su intervención social.

El aporte de la mediación en las relaciones interpersonales es de gran relevancia, pues permite la posibilidad de comunicarse con el otro de forma constructiva, superar los obstáculos y posibles tensiones. El esfuerzo y el trabajo de escuchar, y de expresarse se va compensando cuando se alcanza un grado de sintonía. Ponerse de acuerdo, trabajar juntos implica hacer efectiva la capacidad de reconocimiento de la alteridad y comporta un fortalecimiento personal que resulta satisfactorio. En definitiva, y más allá de la mediación interpersonal intercultural, la filosofía que inspira el planteamiento de la mediación aquí presentado, propone que las partes implicadas en la relación concederán algo para convivir y poder ganar mutuamente. Esto comporta una capacidad de negociación caso por caso, situación por situación; es decir, una búsqueda en común, mediante el diálogo y el intercambio, de un acuerdo mínimo, de un compromiso donde cada cual vea respetados su identidad, sus valores, y su participación en el proceso.

Actividad 2:

Una madre senegalesa, lleva a su hija Astún a la escuela pública del barrio. La maestra cita a la madre, pues quiere hablar del comportamiento de su hija en clase.

Astún, desde hace un tiempo ha cambiado su actitud: se presenta callada, retraída, con cambios de humor y ha disminuido su relación con el resto de compañeros...La profesora no sabe lo que le pasa, pese a preguntarle a Astún. La profesora preocupada, cita a la madre para saber qué está pasando.

La madre, ha tenido conversaciones con Astún, pues al principio su hija iba ilusionada al colegio. Astún le cuenta los comentarios y preguntas que sus compañeros hacen. La madre se queja de falta de respeto por querer indagar sobre la intimidad de sus vidas, los comentarios en relación a su intimidad, sexualidad y a sus cuerpos, el lugar de inferioridad de las mujeres en su país... La madre considera que estos comentarios están hechos desde el desconocimiento, los prejuicios e ignorancia. La madre llega a la escuela con su marido. A ella se le ve enfadada, tensa y nerviosa y al padre indignado por la falta de respeto que se le está teniendo a su hija.

Preguntas:

¿Qué tipo de mediación estaríais abordando según la temática, metodología?

¿Qué tipo de intervención haría que el conflicto escalase o que tipo de intervención haría que el conflicto desescalase?

¿Este conflicto, lo veríais para intervenir y resolverlo, poniendo medidas para que no se repita o para transformarlo en aprendizaje y mejora de las relaciones con las personas próximas a Astún y su familia y con la institución escolar? Argumenta un modelo u otro.

¿Qué tipo de preguntas realizaríais para mejorar las relaciones?

¿Qué tipo de actividades propondrías para mejorar el conocimiento del alumnado sobre los contextos, costumbres y comportamientos de personas procedentes de otros lugares del mundo?

5. Referencias

Allport, G. (1977). *La naturaleza del prejuicio*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Antonin Martín, M. (2013). *La mediación intercultural en el ámbito de la salud*. Manuals UAB 59.

Baumann, Z. (2006). *Temps líquids. Viure en una època de incertesa*. Viena, Barcelona. Blair, E.T. (2003).

Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa, Barcelona. Bordieu, P. (2000).

Bush, R.A. & Folger, J.P. (1996): *La promesa de la mediación*. Editorial Granica.

Cohen-Emerique, M. (2013). "Por un enfoque intercultural en la intervención social". *Educación Social. Revista de intervención Socioeducativa*, no 54, pp.11-38

Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. La Catarata, Madrid.

Diputació de Barcelona. Àrea d'Igualtat i Ciutadania. Servei de Polítiques de Diversitat i Ciutadania (2007): *La mediació ciutadana als ajuntaments. Estudi de casos*. Col·lecció Documents de Treball. Sèrie Igualtat i Ciutadania,8

Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Editorial Popular, Madrid.

Desenvolupament Comunitari: "Diversitat cultural i globalització: nous reptes per al moviment associatiu". Barcelona. Dossiers Barcelona Associacions, 48, 2008. Se puede consultar, descargando la publicación de la página web: www.desenvolupamentcomunitari.cat.

Desenvolupament Comunitari SEGURA, Y; SUÁREZ, C. Documento memoria mediación comunitaria 2007.

Desenvolupament Comunitari- Grupo triangulo. Guía para la Mediación intercultural. Marco proceso e instrumento de evaluación. Cuaderno de mediación intercultural1, 2004

Fisas, V. (1998): *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria, Barcelona.

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós ICE/UAB.

Giménez, C. (2002): “Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. Una propuesta metodológica de superación del culturalismo”, en *La inmigración en España: contextos y alternativas. Volumen II. Actas del III Congreso sobre la inmigración en España*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.

Giménez, C. (2001): “Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural”, en *Revista Migraciones*, no10, Madrid, pp. 5-10.

Giménez, C. (2005): “Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis”, en *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. pp. 7-32

Suares, M. (2004): *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós Mediación, Buenos Aires.

Lederach, J. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz. Gernika Gogoratz.

Lederach, J. (2003). *Transformació de conflictes*. Icaria, Barcelona
Nato, A., Rodríguez Querejazu, M.G., Carbajal, L.M. (2006): *Mediación comunitaria*.

Buenos Aires. Six, J.F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Paidós, Barcelona.
Sennet, R. (2001). *Vida urbana e identidad personal*. Península, Barcelona.
Torres Pérez, F. (2005): “Los espacios públicos en la ciudad multicultural”, en *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la*

Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. pp. 33-50
VV.AA (2010). Llibre blanc de la mediació a Catalunya.
Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Ury, W.L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Paidós. Buenos Aires.

Vinyamata, E. (editor) (2008). *Conflictos i conflictologia*. Editorial UOC, Barcelona. Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad, gueto, periferias y estado*. Siglo veintiuno, Argentina.

Zapata Barrero, R. Wilhelm, J., Llinàs, R. (2010) *La Mediación ciudadana: una nova política pública. Bases d'implantació*. Diputació de Barcelona. Àrea d'Igualtat i Ciutadania. Barcelona.

Zegrí, M. (2014). *Mediación y conflictos urbanos. Experiencias de mediación en espacios públicos, con jóvenes, comunidades de vecinos y comercios*. Icaria Milenrama, Barcelona.

CAPÍTULO 5

El enfoque comunicativo en los libros de texto de español como nueva lengua

Guadalupe Ruiz Fajardo

El propósito de las páginas que siguen es revisar la puesta en práctica en los libros de texto del enfoque comunicativo. Rastreadremos con la guía de unos principios muy antiguos, formulados por David Nunan en 1990, cómo la teoría se refleja en la práctica de la creación de materiales didácticos, siempre en textos que se autodenominan comunicativos y casi siempre en libros de nivel inicial (A1, según el *Marco...* (2012)).¹

0. Introducción. Enfoque comunicativo.

Una de los asuntos que más me llaman la atención de mi profesión es lo poco que ha cambiado desde que empecé, y de eso hace ya más de 25 años. Mientras en los sesenta y setenta, y hasta cierto punto en los ochenta, las propuestas metodológicas se sucedían vertiginosamente - todo lo vertiginosamente que se pueden suceder las propuestas metodológicas - desde los noventa solo se suceden las vueltas de tuerca.

Los principios del enfoque comunicativo siguen vigentes. Otra cosa es que realmente se pongan en práctica. Y quizá por eso mismo la insistencia: ¿es realmente comunicativo lo que hacemos a diario en la mayoría de las aulas de enseñanza de lenguas? La duda la provoca una larga experiencia en observación de clases y revisión de materiales y me empuja a escribir lo que sigue.

Del Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching), nació el Enfoque por Tareas (Task Based Language Teaching). Cuando el enfoque por tareas entró en el ámbito

1. En adelante, lo citaré por la traducción al español.

académico, se transmutó en el enfoque por proyectos (Project-based learning). La integración de lengua a través de contenidos (Content and Language Integrated Learning) es la constatación de la consecuencia de estos enfoques. Por último, Concept Based Instruction, la propuesta que nace en los círculos de la Sociocultural Theory (Vigotsky) y que busca su sitio en la instrucción de lenguas acercando propuestas de naturaleza educativa con otras de análisis del objeto: la teoría sociocultural se encuentra con la lingüística cognitiva. Esta última, junto con la gramática pedagógica responde a la voluntad del enfoque por tareas de responder a la necesidad de que el aprendizaje sea significativo. También más en relación con el objeto del aprendizaje que con el sujeto, el enfoque léxico, que se acerca a las formas desde el lado de la palabra y sus ocurrencias.

Y precisamente es en el ámbito de la lingüística cognitiva donde se ha tratado de cambiar otra dinámica muy común en la profesión: las propuestas se plantean incluso en las revistas científicas de manera intuitiva, sin que ningún experimento de cierto calado las corrobore. Al menos en gramática cognitiva hay estudios legítimos sobre la efectividad de las aproximaciones cognitivas explícitas en la instrucción de, por ejemplo el subjuntivo². Esto tiene mérito, porque los estudios experimentales, con grupos de control y resultados analizados estadísticamente, en otros ámbitos de la práctica docente de E/LE son muy escasos.

Esta escasez tiene sus razones. Por un lado, las circunstancias en las que se enseña E/LE no son las mejores para el desarrollo de la investigación: quienes enseñan en E/LE suelen trabajar en no muy buenas condiciones laborales y en lugares como los centros del Instituto Cervantes, los centros de lenguas modernas/ cursos para extranjeros de las universidades, academias privadas, centros de secundaria y primaria, con muchísimas horas lectivas y pocos o ningún incentivo para la investigación. Quienes lo hacen en niveles superiores, si investigan lo hacen en universidades que son pocas las que cuentan con áreas o programas de español en los departamentos de lingüística aplicada. En Estados Unidos, son muy pocos los puestos de carrera docente (tenure track) en nuestro campo, porque aún predomina la concepción de que la enseñanza de la lengua es un paso previo, engorroso, para el acceso a niveles superiores

2. Reyes Llopis García (2010), Irene Alonso Aparicio (2011).

de estudios de la cultura, sobre todo los literarios, con lo que la enseñanza de lengua se relega a instructores en formación, como estudiantes graduados, o lectores con puestos exclusivamente docentes que no contemplan la investigación como parte de sus obligaciones. Hay excepciones, como algunos departamentos de lenguas de Georgetown, Midelbury o Rutgers. Y de hecho su visión de futuro ha dado y está dando excelentes resultados, tanto en los programas como en la proyección de sus líneas de investigación. Otra excepción son las facultades de magisterio (Teachers College), donde la existencia de puestos académicos en toda regla ha hecho la diferencia: precisamente son ellas las que acogen investigación de primera fila, como ocurre con TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages) o con los programas de bilingüismo/biculturalismo. Pero de nuevo con una abrumadora predominancia del estudio del inglés. En definitiva, por ahora, lo que se investiga y lo que se escribe en el área del aprendizaje del español como segunda lengua o como lengua extranjera es casi siempre vocacional.

Si las condiciones materiales no son las mejores, las intelectuales tampoco: por necesidad o por virtud, los estudios cualitativos son abrumadoramente mayoritarios y la teoría que defiende sus virtudes frente a los estudios cuantitativos³, cada vez más abundante. ¿En qué medida esta preferencia es sincera o solo producto de las circunstancias? Pero la vez, ¿sería posible que estas circunstancias sean a la larga positivas? ¿Sería posible que estas circunstancias negativas para que la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y en concreto del español, se convierta en una disciplina científica al uso, pudieran mutarse de obstáculo en bendición y le permitiera desarrollarse de manera más creativa, más fresca, sin los lastres de la ciencia al uso?

En cualquier caso la investigación no ha traído experimentos que confirmen ni otros que desmientan que el enfoque comunicativo y sus colas de cometa sean buenos o malos en la enseñanza del español. Nadie ha venido a demostrar que promover la integración de destrezas o que buscar la capacidad de extrapolación de lo que se enseña en clase sea contraproducente para el aprendizaje. Igual ocurre con propuestas como el enfoque por tareas o por proyectos: aprender a hacer con la lengua lo que realmente necesitas hacer con ella (en la vida diaria o en la

3. Véase la interesantísima visión sobre esto de Firestone 1986.

vida académica), parece elemental. La mayoría de principios en didáctica del español que mueven a programas o libros de texto, llegan de propuestas e hipótesis que tiene su origen en intuiciones y en el sentido común.

Volvamos al principio. El enfoque comunicativo es a la enseñanza de lenguas como una reina madre es a la aristocracia: Es incuestionable y de ella ya se ha dio todo lo que se podía decir y más. Pero no siempre se pone en práctica todo lo que predica, y eso es precisamente de lo que vamos a tratar aquí, de aciertos y desaciertos de la puesta en práctica del enfoque comunicativo en libros de texto. Para ello, vamos a repasar de la mano de uno de sus máximos abogados, David Nunan, los principios que definen el enfoque, viendo ejemplos de puestas en práctica en libros de texto de español como nueva lengua. Tomo los ejemplos tanto de libros para turistas lingüísticos como de libros para inmigrantes.

Según David Nunan, “una buena lección comunicativa” (the good communicative lesson)⁴:

- obtiene el input de fuentes auténticas,
- embarca a los estudiantes en actividades de resolución de problemas que requieran la negociación del sentido,
- incorpora tareas relativas a sus necesidades comunicativas en la vida real,
- permite un grado de elección sobre qué, cómo y cuándo aprender,
- requiere que tanto ellos como el profesor usen la lengua en distintas variedades de situaciones dentro y fuera de la clase,
- permite ensayar, en clase, tareas lingüísticas del mundo real,
- requiere que los aprendices e instructores adopten una variedad de roles y que usen la lengua en una variedad de escenarios, dentro y fuera de la clase,
- expone a la lengua como sistema,
- anima a desarrollar destrezas para aprender a aprender,
- integra las cuatro macro destrezas,
- proporciona práctica controlada para activar micro destrezas,
- involucra en un uso creativo de la lengua

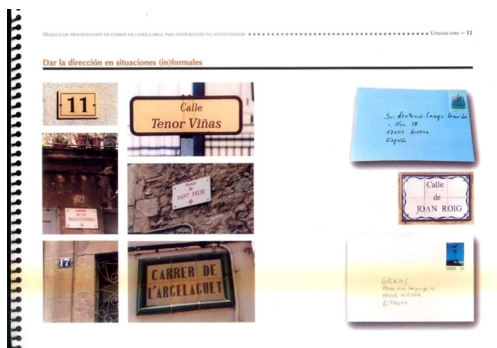
4. Nunan 1989: 131-132. Hay más definiciones, él mismo tiene otra lista de cinco principios generales en Nunan 1991: 279.

Vamos a ver cómo se ponen en práctica en los libros de texto. En algún momento combinaremos dos en un mismo apartado y el algún otro cambiaremos el orden en que aparecen en la anterior lista de Nunan. Hemos dejado también uno fuera: el que se refiere a los papeles de instructor y estudiantes porque dependen de actitudes y disposiciones que pueden ser fácilmente independientes de las propuestas de un libro de texto. También he dejado fuera la práctica controlada para activar macro destrezas, porque si hay algo que los libros de texto hagan es precisamente esto: práctica controlada; tanto para activar micro funciones (definición del *Marco...* 2002: 122-125) o como micro estrategias (en trabajos como por ejemplo el de Rezael & Hashim 2013) o formas entendidas como gramática y vocabulario.

1. Una buena lección comunicativa obtiene el input de fuentes auténticas

Es difícilísimo encontrar ejemplos de fuentes auténticas de materiales. Las llamadas a favor son muchas⁵ sin embargo la presencia en libros de texto es muy escasa. Juegan en contra los derechos de autor, a veces imposibles de adquirir por falta de accesibilidad además de por elevadísimo coste. Aunque también sé por experiencia que a veces autores y productoras abaratan sus tarifas incluso los dan gratis cuando se trata de fines educativos⁶.

Pero incluso una página como esta, nada complicada, con fotos nada sofisticadas y sin más coste que el del fotógrafo, es rarísima.



Miquel (1996: 7)

5. Muchas de esas llamadas las ha hecho la misma que firma esas páginas: las dos más recientes Ruiz Fajardo 2010 y 2012 y la última que ha llegado a mi conocimiento, Polio 2014.

6. Para el libro del que soy coautora, *Abanico*, Rocío Jurado, y Manolo Tena, que en paz descansan, cedieron gratis los derechos de dos canciones. Para *El Ventilador*, El Deseo permitió el uso de imágenes de Hable con ella y la cadena de televisión Canal Sur, los de un reportaje y un anuncio promocional.

Este libro lo hace constantemente y es una de sus mayores virtudes. A pesar de los años, sigue estando vigente. El material se debería actualizar, añadiendo imágenes más recientes, pero la idea es perfecta.

Es el caso del uso de materiales auténticos o reales en el aula, o materiales no creados para el aula son para los hablantes nativos. En una conferencia hace unos años alguien del público me preguntó si había hecho algún experimento para corroborar empíricamente que usar estos materiales en clase era beneficioso para el aprendizaje; la pregunta me dejó perpleja: a nadie se le ocurre nunca preguntar eso cuando se enseña arte o música, ¿es beneficioso para aprender el cubismo usar una reproducción del Guernica? ¿Podemos imaginar una clase de arte moderno en la que el profesor, preocupado, por las dificultades que sus estudiantes pudieran tener para analizar el cuadro, decidiera llevarles una versión adaptada a su previsión de los que sus estudiantes son capaces de comprender? ¿Una versión del Guernica que solo contuviese los elementos que le sirvieran para ilustrar el contenido exacto de la lección que va a explicar ese día? ¿Una versión pintada por él mismo? No me pareció ni me parece necesario demostrar que usar la lengua real, auténtica necesite experimentos que corroboren sus beneficios pedagógicos; es una cuestión moral más que científica: es una cuestión de no mentir⁷.

7. Por otra parte tampoco prácticas como el uso de materiales adaptados tienen estudios que corroboren su efectividad excepto por el llevado a cabo por Victoria Rodrigo para Español en nivel universitario norteamericano, con la colaboración de Stephen Krashen (Rodrigo et al. 2004), de todas formas no es un estudio contrastado con el uso de materiales reales, sino con formas diferentes de presentación de fuentes de lengua comprensibles (*comprehensible input*).

Actividad 1: Imagina que tienes una clase de nivel inicial y enseñas con este libro de la imagen anterior, qué tipo de imágenes usarías para actualizar esta página de 1996. Piensa en qué tipo de textos han sustituido a los que aparecen, pero no en tú vida sino en la vida de tus estudiantes, reales o potenciales.

2. Una buena lección comunicativa embarca a los/as estudiantes en actividades de resolución de problemas que requieran la negociación del sentido.

La conversación natural, fuera de las paredes del aula tiene siempre al menos uno de estos componentes: intercambio de relaciones sociales (cuando saludamos, nos despedimos o preguntamos por la familia), vacío de información (cuando preguntamos por la hora o por alguien al otro lado del teléfono) y negociación del sentido (cuando preguntamos por algo que no hemos entendido o estamos seguros sobre la intención de nuestro interlocutor). A veces se superponen los elementos, como cuando preguntamos por la familia, pero siempre hay alguno de los tres presentes y, aunque no siempre, generalmente los tres lo están en un momento u otro de la interacción.

La negociación del sentido es una tarea interactiva en sí misma en la que los participantes en una interacción se ponen de acuerdo para otorgar sentido, significado, a lo que se dice. El British Council en su sitio de internet⁸, lo define como el proceso a través del cual los hablantes alcanzan un entendimiento claro entre ellos, como cuando clarificamos, parafraseamos, o pedimos que nos clarifiquen, confirmamos que hemos entendido, etc.

Los primeros pasos de la negociación del sentido en otra lengua los damos cuando aprendemos a preguntar el significado de palabras, a pedir a nuestro interlocutor que hable más despacio o que repita. Asombrosamente, esos contenidos hace relativamente poco que se incluyen en los libros de texto y quizá *Aula*, haciendo honor a su nombre, fue uno de los más innovadores al proponer en sus páginas algo que muchos profesores hacían con frecuencia, un mural con las preguntas que se pueden considerar más frecuentes para colgar en la pared de la clase:

8. British Council
[www.teachingenglish.org.uk/
knowledge-database/negotiation-
meaning](http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/negotiation-meaning)

Negociar el sentido es un acto conversacional que va más allá del mero sentido lingüístico. Es algo que hacemos más allá de la pregunta metalingüística, cuando discutimos y decidimos por ejemplo en el seno de una tarea que un equipo lleva a cabo, pensemos en una reunión de trabajo de cualquier tipo en la que hay que llegar a una solución conjunta y negociada. Por eso actividades como esta que propone Gente (2012: 7) en su edición para Estados Unidos, tiene mucha importancia, sobre todo porque la propuesta de nuevo es de nivel inicial y en el primer capítulo: la interacción puede y debe ser realista desde el primer momento de la instrucción, no hay que esperar a niveles avanzados para permitir que los/as estudiantes debatan y negocien, siempre que les demos las armas apropiadas:

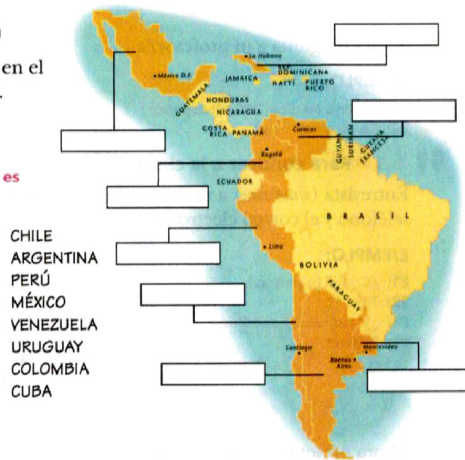
 **1-12 Geografía**

Localicen (*locate*) en el mapa estos países.

EJEMPLO:

E1: **Esto es Perú.**

E2: **¿Perú? No, esto es Colombia.**



Gente (2012: 10)

Actividad 3: ¿Qué herramientas necesitarían tus estudiantes para llevar a cabo esta actividad?

Gramática:

Léxico:

Conocimiento del mundo:

3. Una buena lección comunicativa incorpora tareas relativas a las necesidades comunicativas de los/as estudiantes en la vida real y les permite ensayar, en clase, tareas lingüísticas del mundo real. Enfoque por tareas.

Este principio es la base del llamado enfoque por tareas y parte de la idea, elemental, pero a veces olvidada, de que la lengua sirve para comunicarse y hacer cosas con ella, para parafrasear el famoso título de Austin⁹. Muchas tareas, cosas que hacemos en la vida real, se hacen por medio de la lengua, necesitan la lengua para llevarse a cabo: comprar, vender, seguir instrucciones o darlas, ir al médico y explicar los síntomas, alquilar un piso. Todo ello es imposible sin la mediación de la lengua de una manera u otra. Si la lengua sirve para hacer cosas, ¿por qué no enseñar haciendo cosas? O mejor: enseñar a hacer cosas.

El **enfoque por tareas** o, en español, Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT)¹⁰ parte de la idea de que lo que se enseña en clase sea extrapolable a la vida fuera del aula, muchos libros de texto han llevado parcialmente este principio de enseñar a hacer cosas con la lengua a sus páginas y así hacer recetas de cocina se convirtió en la tarea favorita, y muchas veces única de libros de texto y propuestas didácticas a los largo de los años 90 y 2000. Esta otra tarea se hizo también recurrente:

Solicita un pasaporte.

c. Completa ahora esta solicitud de pasaporte con tus datos.

Embajada de España
 MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIROS Y COOPERACIÓN
 Las citas solicitadas se refieren a por el Consulado

Solicitud de Pasaporte

Nombre		
Primer apellido		
Segundo apellido		
Fecha Nacimiento		
País nacimiento		
Sexo (Hombre/Mujer)	Teléfono	
Nombre del padre	Nombre de la madre	
Domicilio residencia		
Localidad residencia	País residencia	
Nº Pasaporte		

Firma (añadir foto sobre calce de fotografía)

Pasaporte A1

9. Austin (1962)

10. Estaire y Zanón (1990)

Aunque nació en los 80¹¹, y muy pronto tuvo divulgadores en español (Zanón 1990; Zanón y Estaire 1990), pocos libros de texto se han atrevido en español a poner en práctica el enfoque por tareas en su versión más ambiciosa, en la que completar una tarea es el objetivo final de cada unidad didáctica y todo lo que se presenta en esa unidad está supeditado a ese objetivo, de modo que los elementos formales - vocabulario, gramática - que aparecen lo hacen sola y exclusivamente si son exigidos por esa tarea, todas las actividades están diseñadas para preparar al aprendiz para la realización de la tarea. Esto quiere decir que si la tarea es escribir una receta para un blog de cocina, tienes que aprender los nombres de ciertos pesos y medidas, de ciertos alimentos y de ciertos verbos de actividades culinarias y ciertas formas verbales como, por ejemplo, los imperativos y antes de escribir las entradas de ese blog, vas a encontrar ejercicios para aprender a usar esas formas. Esto derivó en debates sobre la necesidad de enseñar paradigmas completos de verbos cuando solo hacían falta una o dos formas para realizar una tarea, en nuestro caso de la receta de cocina, enseñar la segunda persona del imperativo afirmativo y negativo, en lugar de todas las personas o como ocurre para presentarse (intercambiar información básica como nombre, nacionalidad, etc.), donde solo necesitas dos o tres formas de ser (yo, tú y usted). Los defensores de esta idea arguyen que no hay que abrumar al aprendiz especialmente en el nivel inicial con las cinco, seis o siete formas verbales que contiene el paradigma completo del presente de indicativo de ser, cuando solo va a necesitar dos o tres.

Lo que pasa es que en muchas ocasiones el problema de la presentación de las formas no es el exceso sino el defecto, como en esta primera unidad del libro en línea *¿Cómo se dice...?* (Íñigo et al. 2006), en la que no se presenta más que una pequeña muestra de diálogo en la que el/la estudiante no puede incorporar su información porque no tiene los medios necesarios, como por ejemplo palabras esenciales como deícticos (aquí, ahí, etc. o puntos cardinales) que no se han presentado en las páginas anteriores (hay un mapa y una rosa de los vientos pero sin las palabras completas). En realidad la forma natural de completar la tarea delante de un mapa, como propone el dibujo es hacer exactamente lo que hacen los personajes del dibujo, señalar con el dedo.

11. Prabhu (1982), el sílabus de The Bangalore Project es quizá el primer intento de hacer enfoque por tareas.

9 Practica con tu compañero

Con la ayuda del mapa de la página anterior, averigua dónde están las ciudades y los pueblos de España de la actividad anterior. Practica con tu compañero el siguiente diálogo.

P: ¿Dónde está Almería?
R: Está en el sur de España.

10 Explica a tu compañero...

Dónde está el pueblo o la ciudad donde naciste.



¿Cómo se dice...? (2006: 11)

Los defensores de enseñar los paradigmas completos prefieren un planteamiento más académico pero también más informativo en el que se ofrecen todas las opciones para que los/as estudiantes hagan la selección. En mi opinión, la solución debe ser doble: durante la tarea, solo las formas necesarias: en un apéndice fácilmente accesible, los paradigmas completos.

Actividad 4: ¿Cuáles serían los elementos formales necesarios para que tus estudiantes pudieran realizar la tarea de la ficha anterior en una clase de A1?


Con el enfoque por tareas como enfoque determinante solo conozco un libro de texto, *Gente* (1997). Aquí está el enlace a la unidad de muestra que la editorial ha colgado en su página. Es de cocina, así que no es ni muy arriesgada ni muy original, pero puede verse cómo funciona una lección completa basada en este enfoque: www.difusion.com/uploads/telechargements/catalogue/ele/gente/gente1_LA_muestra.pdf

Según Rod Ellis (2005: 211-212)¹², una tarea implica un enfoque prioritario en el **significado pragmático**, es decir, que importa el significado que la lengua tiene cuando se

12. Dos años antes, Ellis (2003) recoge y reelabora la teoría y la investigación que se había hecho hasta su publicación sobre el enfoque por tareas sobre todo en inglés. Pero la definición de significado pragmático me parece más clara (y está en internet) en el artículo del 2005.


pone en uso y se emite y se interpreta por los usuarios, y no de manera aislada en el diccionario o en la gramática. Por ejemplo, el hablante que pregunta “¿Tienes un bolígrafo?” no quiere saber realmente si yo tengo un bolígrafo, como podría indicar la consulta de un diccionario, lo que quiere saber realmente es si puedo prestárselo. Aún más, una pregunta como “¿Tienes hora?” sería indescifrable si la buscas palabra por palabra. La atención al significado pragmático en el caso de la lección de muestra de Gente, se traduce en la atención a cómo comunicarse en bares y restaurantes que aparece en la página 74. Las formas están tratadas como recursos para ser usados pragmáticamente.

PARA EL RESTAURANTE



For favor,
un poco más de pan
y otra cerveza.

- ¿Qué van a tomar?
 - Yo, de primero,...
 - de segundo,...
 - de postre,...
- ¿Para beber?
 - Vino tinto / blanco / rosado.
 - Agua con gas / sin gas.
 - Cerveza.
 - Zumo de naranaja.



¿Tomaran café?
Sí, un café solo
y un cortado.
Y nos trae
la cuenta,
por favor.

Gente 1 (1997:74)

Este es el tipo de significado que se olvida cuando se anteponen criterios no comunicativos, como ocurre en esta formulación de orientaciones para los instructores de un proyecto de asistencia a escolares inmigrantes de nivel elemental del Proyecto UNITAO del colectivo MEDUCO¹³, en la que expresa directamente que

...es fundamental que [los aprendices o los estudiantes] sepan expresarse con frases, no con palabras. Ejemplo: ¿Qué es esto? Esto es un lápiz y no solo 'un lápiz', A medida que se vayan asimilando la estructura y el orden de la frase se podrán ir eliminando algunos de sus elementos y no antes.

La tarea debe tener algún tipo de **vacío de significado**. Prabhu (1987:47-51) hablaba de tres tipos, vacío de información, vacío de razonamiento y vacío de opinión. La tarea debe estar diseñada de manera que el aprendiz deba llenar ese vacío con su información, con su capacidad de razonamiento o con su información. En el caso de nuestra unidad de muestra, la tarea requiere que los aprendices elaboren una receta de cocina completa:

10 Recetas

Formad pequeños grupos. Cada grupo va a escribir una receta. Puede ser un plato fácil o que alguno sabe hacer. Primero, tenéis que elegir un plato y completar esta ficha.



Ahora, hay que escribir la receta. Para ello, fijaos en la de la tortilla que puede serviros modelo. Podéis trabajar con un diccionario.

11 La lista de la compra

Un alumno de otro grupo va a ser el encargado de las compras. Hay que dictarle la lista.



• Necesitamos medio kilo de harina, tres huevos...



DIFICULTAD: _____

TIEMPO: _____

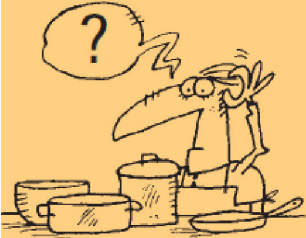
INGREDIENTES: _____

13. http://www.meduco.org/index.php?Materiales_A-2-3-4

Ellis señala también cómo los participantes deben ser los que seleccionen los recursos lingüísticos que usan para completar la tarea. Con eso en mente, Gente ofrece recursos, pero no los impone y así junto a la tarea anterior, coloca este cuadro amarillo en el que la frase clave es “Os será útil”:

OS SERÁ ÚTIL...

Se pone/n en una sartén.
una olla.
una cazuela.
una fuente.



Se pone un huevo.
Se ponen tres huevos.

se echa/n	se anade/n
se frie/n	se asa/n
se hierve/n	se pela/n
se corta/n	se saca/n
se mezcla/n	

con mantequilla
sin grasa

Primero, ...
después, ...
luego, ...
Al final, ...

Gente 1 (1997: 77)

Un cuarto requisito es que la tarea tenga un producto claramente definido y que este no sea lingüístico. En este caso, no se cumple, una receta de cocina es un producto lingüístico. Tampoco lo cumple Forja en el ejemplo que pusimos arriba.

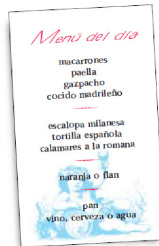
Realmente es difícil encontrar ejemplos de tareas en las que el producto no sea lingüístico y si repasamos el índice de *Gente 1*, solo hay dos: elegir ofertas para vacaciones y preparar una fiesta.

La dificultad de ser riguroso en este último punto anima a buscar buenas excusas y algunos atajos y así vemos como se empezó a hablar de tareas relativas a la vida real y tareas didácticas, tareas y sub tareas¹⁴. Las tareas didácticas y en las sub tareas, que son las que son necesarias para que se aprenda a manejar los recursos necesarios para poder hacer las tareas relativas a la vida real - las verdaderas tareas - justifican la presencia de actividades de objetivos y contenido estrictamente lingüístico y formal en los libros de este enfoque. En el caso de las lección de *Gente* que estamos observando, en las páginas dedicadas a las tareas previas para preparar la tarea final (la receta de cocina y recopilación del libro de cocina la clase), las sub tareas estrictamente lingüísticas se insertan en contextos relacionados más o menos con la tarea, pero no son tareas en sí mismas si no se entienden como tareas didácticas, Este es un buen ejemplo, un ejercicio de vocabulario se inserta en el contexto de un menú (¿Qué crees que lleva cada plato?) y es previo a una sub tarea que es una simulación de una interacción entre un cliente y camarero en un restaurante:

5 Compras para el menú del día

El cocinero de Casa Leonardo ha comprado todas estas cosas para preparar el menú de hoy. ¿Que crees que lleva cada plato? Consulta el diccionario, si quieres, y haz hipótesis. Luego, comentalo con tus compañeros.

huevos	garbanzos	patatas	gambas
tomates	chorizo	leche	calamares
cebollas	pollo	harina	mejillones
arroz	carne de ternera	pimientos	queso



- Los mejillones son para la paella, creo.
- Sí, la paella lleva mejillones...
- Y calamares.

Ahora imagina que estás en Casa Leonardo. El camarero (que es un compañero) va a tomar nota de lo que pedis cada uno.

- Yo, de primero, macarrones.
- Yo también, macarrones.
- Yo, gazpacho.

14. Zanón 1990

Actividad 5: Piensa en tres tareas que puedas enseñar a llevar a cabo el aula con estudiantes de español y que no tengan un producto lingüístico exclusivamente.

Una pregunta importante que el profesor tiene para el enfoque por tareas es cómo decidir qué tarea va antes y qué tarea va después¹⁵. Me temo que sorprendentemente la respuesta que ha dado *Gente* a esta pregunta no parte de las tareas: los autores han optado por respetar la secuencia de progresión de instrucción formal que suelen seguir todos los libros de texto y adaptarlos a los ámbitos que previsiblemente pueden interesar a un turista lingüístico, y de ahí se buscan tareas que puedan cuadrar con esos ámbitos, por eso hay algunas tareas un poco peculiares. Casi nadie necesita en la vida real hacer una guía para vivir mejor (capítulo 5), simular la visita de una familia española (capítulo 10) o escribir la biografía de un personaje hispano (capítulo 11). Algunas lo serían en una enseñanza con fines específicos, o fines académicos/escolares, pero no es el caso porque el libro está pensado para fines generales.

Actividad 6: De las tareas que pensaste en la actividad 5, ¿cuáles son realmente relevantes para la vida real de tus estudiantes?

Hasta que se lleven a cabo estudios de adquisición suficientes como para dar una respuesta medianamente científica, sugiero que nos sigamos guiando por las secuencias de contenidos propuestos en el Consejo de Europa (Byram, Zárte y Neuer, 1997) y que sirvieron de base al *Marco de referencia europeo...* (2002) (*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (2001)), siguen siendo útiles ya que se basan en una previsión de cuáles pueden ser los ámbitos y necesidades comunicativas de los aprendices: el aula, la identificación personal y la burocracia, la ciudad y el transporte, la vivienda, el mercado y las compras, la familia y los amigos, el trabajo, la salud, el futuro. Libros como *Forja*, que fue uno de los primeros libros de texto serios de español para inmigrantes, siguen en su índice esta secuencia. Estos macro esquemas o macro escenarios se ordenan siguiendo criterios educativos

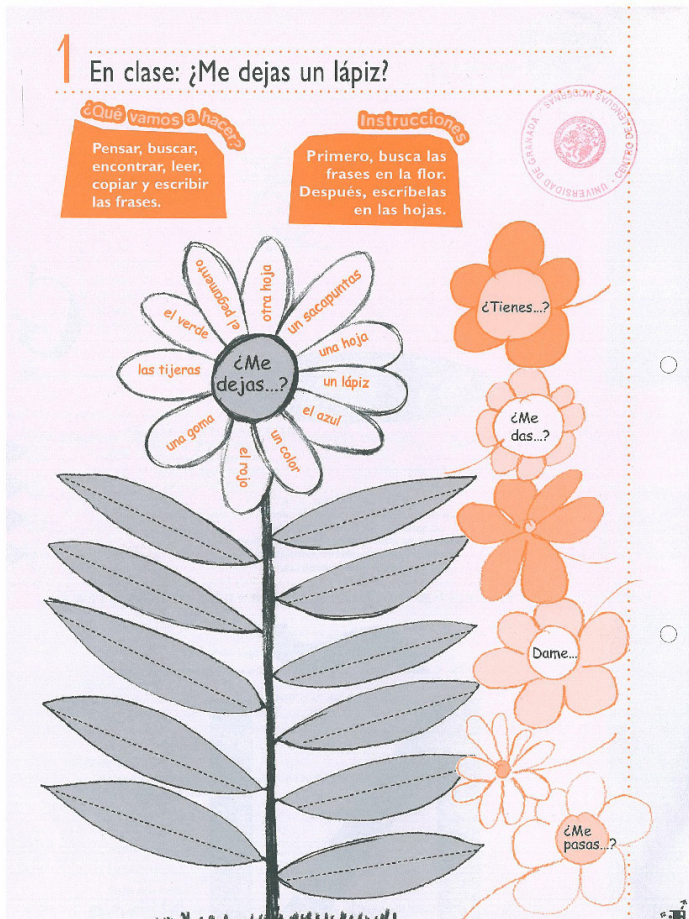
15. De nuevo Ellis 2003

- se empieza con la identificación personal porque se piensa que lo primero que hay que hacer en una clase es que los participantes se conozcan – o criterios morfológicos - porque los libros de texto de lengua suelen empezar con el verbo ser (Ruiz Fajardo 2008).

Cuando el enfoque por tareas entró en contextos escolares, en enseñanza reglada, sufrió dos metamorfosis provechosas. Por un lado, el enfoque por proyectos, en el que la tarea trasciende la unidad didáctica o la lección y se expande a un proyecto de más alcance. Por otro, el enfoque de lengua y contenidos integrados, (CLIL en sus siglas en inglés y AICLE, en español), en que se llevó a un feliz extremo la instrumentalización de la lengua, es decir su consideración como vehículo para el manejo de los contenidos y no como un fin en sí mismo.

Para pensar en la historia de estos desarrollos no nos vale la metáfora de un tronco y sus ramas. Propuestas anteriores en el ámbito escolar, experimentos educativos de educación bilingüe y dual, en Canadá, en Estados Unidos, y en muchos otros lugares, han informado y retroalimentado el enfoque por tareas para que pueda llegar a estos acercamientos.

No nos vamos a detener en estos enfoques aquí porque Diego Ojeda Álvarez habla de ellos en otro capítulo de este mismo libro. Solo queremos mostrar un ejemplo de cómo una actividad puede combinar de manera simple y muy efectiva principios de los que venimos hablando: negociación del sentido, atención a la forma y selección de formas según su utilidad, respeto por los intereses de los aprendices, utilidad práctica inmediata, significado pragmático. Es una sub tarea, o tarea previa, a la realización de una tarea mayor pensada para aprendices escolares en un aula de educación primaria o secundaria, es decir, ámbito académico:



N de niños (2000: 2)

4. Una buena lección comunicativa permite a los/as estudiantes un grado de elección sobre qué, cómo y cuándo aprender.

Los planes de estudio, las programaciones, los planes de clase en una enseñanza enfocada en los exámenes y las titulaciones, dejan poco espacio para el respeto a las preferencias sociales, emocionales y cognitivas del aprendiz. Pero sabemos que si estas son tenidas en cuenta, las probabilidades de éxito en la enseñanza se multiplican¹⁶.

16. Para una revisión de esta cuestión véase Reid, 2002.

Este principio es rara vez respetado por los libros de texto y cuesta encontrar ejemplos en los que las instrucciones no ahoguen la capacidad de maniobra del aprendiz. Es lo que ocurre en muchas actividades de Bitácora, un manual relativamente nuevo que mezcla respuestas abiertas con instrucciones quizá excesivamente precisas, como vemos en la muestra siguiente; justo antes de la actividad que reproduzco, los/as estudiantes, en su primer día de clase, tiene que elegir entre pares de palabras como té o café, perros o gatos, mar o montaña, de manera que con muy poco vocabulario pueden mostrar rasgos de su personalidad. Pero, una vez tomadas esas decisiones, lo que hacen con ese contenido seleccionado no les deja ni un resquicio para mostrar sus preferencias en el aprendizaje o en la comunicación:



Bitácora 1 (2011: 16)

Y por si quedara duda, hay hasta un dibujo. ¿Dónde está el límite entre unas instrucciones claras y las restricciones a la expresión de las preferencias del estudiante en la ejecución de la actividad?

En otros casos, la ausencia de instrucciones no significa libertad de acción, como vemos en la primera página del material del Proyecto UNITAO/MEDUCO, sin total indeterminación, además la disposición y el diseño tampoco dan pistas, ¿qué tiene que hacer el/la estudiante?

Unidad Primera



Vocabulario.

Un niño	_____	Una niña	_____
Un libro	_____	Una libreta	_____
El lápiz	_____	La goma	_____
El armario	_____	La puerta	_____
La silla	_____	La clase	_____

Qué podemos hacer? (Verbos).



Entrar



Salir



Cerrar



Abrir _____



Levantarse _____



Sentarse _____

Pero a veces una página así de abierta, aunque por torcidos caminos, puede ser una bendición para una clase receptiva y con imaginación.

Actividad 7: Tienes que enseñar a un grupo de niños de entre 12 y 15 años usando esa página de ese libro de texto el primer día del curso, ¿qué podrías hacer con esa página (que no incluya escribir la traducción al lado de la palabra) y que respetara las diferentes maneras de aprender de tus estudiantes?

Los libros de texto no tienen por qué dirigirse a un prototipo de estudiante ni tampoco predecir todas las variables individuales que una clase pueda acoger, pero sí pueden ser relativamente abiertos tanto en la manera en la que las actividades deban realizarse como - y esto es mucho más fácil - en la variedad de actividades, ejercicios y tareas que presenten.

5. Una buena lección comunicativa requiere que en la clase se pueda usar la lengua en distintas variedades y situaciones.

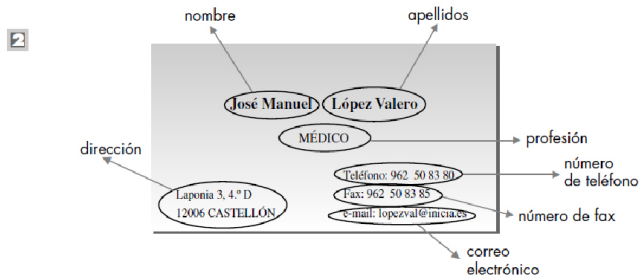
Manejar las reglas que rige la selección léxica o gramatical en las diferentes situaciones sociales es una parte fundamental de la competencia comunicativa. Se le ha llamado a veces competencia pragmática, o competencia sociocultural o cultural, se compone de reglas no escritas que se aprenden socialmente desde la infancia y que son impuestas por los sectores dominantes de la sociedad. Permite al hablante dirigirse a los padres de la pareja adecuadamente, o no decir una inconveniencia a un(a) jefe/a, o no resultar pedante entre los amigos. Todos conocemos anécdotas que resultan del desconocimiento de esta competencia.

Este manual de Cruz Roja (Andrés et al. 202), que es para fines específicos - fines laborales - es uno de los que más en cuenta tienen este principio, lo cual es más que lógico: una de las destrezas que tiene que aprender alguien que busca trabajo

es a hablar en situaciones comunicativas formales, a controlar al menos en un cierto grado el registro que se utilizaría por ejemplo en una entrevista de trabajo o en la oficina del paro.

Por eso, desde la primera lección, encontramos atención a estas cuestiones:

- 1 – ¡Hola, Sara! ¿Cómo estás?
– Muy bien. ¿Y tú?
- 2 – ¿Cómo te va, Hulud? Mira, este es mi marido, Ibrahim.
– Encantada de conocerte, Ibrahim.
- 3 – ¿Cómo te llamas?
– Abdulla Sidahme.
– ¿Cómo? ¿Puedes repetir, por favor?
- 4 – ¿Cómo está, don José?
– ¡Hola, Vladimir! Otra vez por aquí.
– Sí..., es que... no tengo trabajo.



Aprendiendo un idioma para trabajar (2002: 5)

La lástima es que este cuidado tenga tantas limitaciones: la fuente de lengua es pobre, nada natural y además, no solo no hay ninguna actividad para practicar esto sino que tampoco hay instrucción explícita de ninguna de estas cuestiones, que no son precisamente banales para recién llegados a la cultura, como son la diferencia entre tú y usted, la propiedad de dirigirse a una persona con don/doña antepuesto, el uso de señor/señora, con nombre o apellidos, o con nombre y apellidos, etc. Para deducirlo los aprendices necesitarán más

datos de los que esta página proporciona. A la hora de la instrucción explícita, este manual confía en el profesor, y así en la guía didáctica, se propone esta secuencia:

Introducir el diálogo 4 con una explicación para situarlo:

FORMADOR/A: *Don José es un hombre español de unos 65 años, jubilado, que trabaja de voluntario en el S.I.E. Vladimir es un joven de Bosnia que visita el lugar cuando no tiene trabajo.*

Leer el diálogo y preguntar:

¿Por qué ha empleado Vladimir «está» (usted) en vez de «estás» (tú)?

¿En qué ocasiones empleamos tú o usted?

Recordar que el uso de *usted* y *tú* no es igual en España que en Hispanoamérica.

Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía didáctica (2002: 8)

Espero que el profesor que use esta guía sea suficientemente sensato como para no emitir en una clase de primer día de nivel A1 estas frases que la guía propone.

Sin embargo, a veces, sobre todo en nivel inicial, una buena imagen puede ser mucho más informativa:




Anaya (2006: 13)

Una imagen como esta además está más cerca de la situación real en la que los aprendices tendrán que tomar la decisión entre usar tú y usted. Sin embargo, parece poco probable que se vea en la necesidad de comprender un texto leído que describe a una persona a la que se va a saludar, que es la actividad que propone el manual de Cruz Roja.

En el caso de Anaya, se agradece también la nota dialectal a la que remite el asterisco en “ustedes”, que explica que, en zonas de Andalucía Canarias e Hispanoamérica, se usa “ustedes” por “vosotros”. En este mismo texto de Anaya, cuatro páginas más adelante encontramos la instrucción sobre este asunto:

¿Cómo son los saludos en tu país?
¿Te has fijado en que unas veces decimos *tú* y otras *usted*?

11. ¿Tú o usted? Señala en cada caso.



Tú, entre amigos o en situaciones informales (familiares, amigos...):
¿Cómo te llamas? (tú)
¿Cómo os llamáis? (vosotros)

Usted, en situaciones formales, con personas de más edad (o en la consulta del médico, en la oficina...) y siempre con verbos en 3.^o persona:
¿Cómo se llama? (usted)
¿Cómo se llaman? (ustedes)

Los adultos se dirigen a los jóvenes de **tú**:
¿Es **usted** el doctor López?
Sí, y **tú** eres Amina. ¿no?

Anaya (2006: 13)

La estructura es clásica, correcta: fuente de lengua - instrucción explícita - práctica controlada. Lo malo es que el discurso fuente (p. 9) está demasiado lejos de la instrucción. Y lo peor es que no hay práctica libre que permita al aprendiz producir esas diferencias en su discurso y hacer sus propias hipótesis. Un simple juego de papeles o una simulación podría ser muy efectiva en un tema de índole tan pragmática como este.

Actividad 8: ¿Se te ocurre alguna actividad para presentar en clase variedades dialectales y sociales diferentes a la del profesor?

6. Una buena lección comunicativa expone a los/as aprendices a la lengua como sistema. La lingüística cognitiva.

La concepción de la lengua como sistema es muy antigua; la gramática es su consecuencia primera. En el aprendizaje de una nueva lengua, la concepción sistemática del objeto de estudio, es decir, de la lengua, permite acortar caminos, extrapolar conocimientos, ser efectivo. Pero paradójicamente, los métodos tradicionales basados en ella y en la traducción han sido inefectivos para acceder a algo que no sea exactamente eso, la gramática y la traducción: es decir, cuando a los estudiantes de una lengua se les enseñaba gramática y traducción, aprendían eso, gramática y traducción, pero no aprendían a la lengua. Como reacción pendular, las versiones duras del enfoque comunicativo desterraron la gramática fuera de la clase, los libros de texto y las programaciones (lo cual le ha venido muy bien a muchos profesores de lengua por accidente sin formación en lingüística).

También los métodos comunicativos cometen errores de falta de sistematización, es decir, dejan pasar oportunidades de ayudar a organizar la información en una manera que ayude a los/as estudiantes a procesarla, interiorizarla y tenerla accesible en la memoria. Por ejemplo, en la primera unidad de este manual en línea, que se declara comunicativo nocional-funcional y que dice haber seguido cinco reglas de oro en su elaboración entre las que encontramos: “El aprendizaje se dirige a alcanzar metas: el aprendizaje significativo depende, en gran medida, de la búsqueda explícita de metas, adoptadas y determinadas por el propio aprendiz. (Piaget)” (<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/metodologia.htm>), se separan en dos páginas diferentes y bajo claros títulos descriptivos los saludos formales de los informales, con un criterio simple, pedagógicamente y lingüísticamente pragmático:

MENÚ

SALUDOS INFORMALES



¿CÓMO ESTÁS?
¿QUÉ HAY?

PULSA SOBRE LAS FRASES QUE QUIERAS OÍR

www.aurora.patrick-nieto.fr (Saludos, 2)

MENÚ

SALUDOS FORMALES



BUENOS DÍAS



BUENAS TARDES



BUENAS NOCHES


PULSA SOBRE LAS FRASES QUE QUIERAS OÍR

www.aurora.patrick-nieto.fr (Saludos, 3)

Sin embargo, en la tercera página de la unidad, las despedidas, no ofrece la misma calidad de propuesta, no es sistemático en su organización del contenido ni sistematiza (la redundancia es a propósito) el contenido que ofrece,

MENÚ

DESPEDIDAS



ADIÓS
BUENOS DÍAS
BUENAS TARDES
BUENAS NOCHES
HASTA MAÑANA
HASTA LA VISTA
HASTA LUEGO

PULSA SOBRE LAS FRASES QUE QUIERAS OÍR

www.aurora.patrick-nieto.fr (Saludos, 4)

El debate entre gramática sí o gramática no, que ya Widdowson quiso cerrar hace 25 años (Widdowson 1990), sigue vigente en la práctica docente y en la discusión en los programas de lenguas. El énfasis que el enfoque comunicativo puso en la interacción, relegó la enseñanza explícita de las formas a un segundo plano. Aunque la corriente denominada el Foco en la Forma (Long & Robinson 1988) trató de rescatar la gramática de su exilio, entre muchos instructores de español, es corriente escuchar que la gramática se debe estudiar en casa, y no en clase. Pero cuando se enseña una lengua con un componente gramatical tan decisivo como en el caso del español, esta relegación se convierte en un problema.

Hay también razones no pedagógicas: en todo el mundo, para muchos instructores de lenguas, que no tienen formación en lingüística porque proceden sobre todo de la literatura y otras áreas de formación humanística, les conviene el destierro al que el enfoque comunicativo condenó a la instrucción explícita de la gramática.

De todas formas, muchos libros de texto han incluido gramática y formas de una manera u otra. En general es raro encontrar explicaciones de por qué una forma se usa de tal manera, ni siquiera algo que se pueda considerar un tratamiento sistemático de la lengua. Más bien errores graves y mentiras piadosas para las que no tengo espacio aquí, pero le sugiero al lector que no se pierda el repaso que les da Ruiz Campillo (2006).

El último intento de terminar con esta exclusión ha venido de la mano de la gramática cognitiva y de la investigación en aprendizaje significativo, que muestra cómo tomar en cuenta diferentes dimensiones de construcción y perspectiva en la representación lingüística ayuda a los instructores a iluminar el significado de estructuras del español, algunas idiosincráticas y a veces muy sutiles, ante las que otras aproximaciones han fracasado, como la oposición modal entre indicativo y subjuntivos, o la aspectual entre los diferentes formas del pretérito o el significado de las preposiciones. La *Gramática Básica del Estudiantes de Español* (Alonso et al. 2005) es un ejemplo brillante de puesta en práctica de una combinación espectacular de foco en la forma, aprendizaje

significativo y gramática cognitiva, todo ello combinado con unas presentaciones gráficas y unos ejercicios de respuestas cerradas, pero extraordinariamente inteligentes. Para muestra este gráfico de una de las oposiciones preposicionales que más dolor de cabeza da:



Gramática básica del estudiante de español (2005: 207)

Actividad 9: ¿Se te ocurre un tratamiento similar para el resto de las preposiciones? ¿Puedes dibujar un esquema así para la oposición entre otras dos, por ejemplo con/sin, de/a, en/entre? Después de hacerlo mira la solución que propone la *Gramática Básica...* (2005: 202-214.)

7. Una buena lección comunicativa anima a desarrollar destrezas para aprender a aprender.

Es decir, enseña comportamientos estratégicos destinados a que el/la aprendiz controle y administre su aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje están más que reconocida por el saber común (el famoso proverbio de mejor enseñar a pescar que dar un pescado), pero en enseñanza de lenguas se convirtieron en asunto central a partir de los estudios sobre el buen aprendiz de lenguas¹⁷, que observaron cómo dos aprendices con similares variables personales obtenían resultados diferentes al aprender una lengua, lo que variaba era su comportamiento a la hora de estudiar: cuestiones como su capacidad de análisis, sus técnicas de memorización o su voluntad de poner en práctica sus hipótesis sobre la lengua en la interacción, hacían la diferencia. Así se desarrolló toda una

17. Empezó con Rubin 1975.

línea de estudio e investigación en la identificación de esas estrategias y en cómo enseñarlas¹⁸. A pesar de esto, no son tan frecuentes en los libros de texto, más preocupados por el qué se aprende que por el cómo se aprende.

Bitácora (2011) fomenta ciertos comportamientos estratégicos, como inferir del contexto extralingüístico, o usar los cognados en la comprensión lectora, pero de manera explícita solo lo hace cuando anima a que el/la estudiante pregunte al profesor o busque en el diccionario o en internet esto o aquello; también en la parte llamada “Agenda de aprendizaje” que acompaña a cada lección, pide que el/la estudiante traduzca palabras o colocaciones a su lengua:



Leemos y escuchamos el texto “Diez razones para aprender español”. Marcamos las palabras que conocemos o que entendemos. ¿Qué significan las que no conocemos?

Bitácora (2011: 20)

2

Pregúntale a tu profesor cómo se escriben y cómo se pronuncian algunas palabras que quieres conocer.


- ¿Cómo se pronuncia: *Argentina* (g) o *Argentina* (x)?
- ¿Cómo se escribe...?
- ¿Cómo se dice en español “english”?
- ¿“Inglés” lleva acento?
- “Perú” lleva acento en la u.
- ¿“Francés” se escribe con mayúscula o con minúscula?

Bitácora (2011: 26)

18. Los Básicos en estrategias de aprendizaje, Oxford 1990 y, para español, Fernández 1997.

La primera es una imagen de la lección; la segunda, de la “Agenda de Aprendizaje”. Son estrategias, desde luego, pero muy básicas. Y no puedo por menos que comentar que en el primer caso, en la imagen de la derecha, lo que se propone precisamente es una estrategia de comprensión que empieza por el detalle (bottom – up), cuando en el caso sobre todo del nivel inicial, es recomendable hacer énfasis precisamente en la estrategia contraria, en la que promueve una comprensión holística (top-down) antes de entrar en el detalle de las palabras concretas. Eso se hace animando al lector a que se fije por ejemplo en el título, en la información gráfica que acompaña al texto, a que infiera y prediga el tema a partir de una lectura primera, etc. Se recomienda que se deje para una segunda lectura la comprensión del detalle para que se convierta en algo menos estresante y confuso: cuando se ha identificado el tema, las predicciones sobre el significado de muchas palabras y su identificación como cognados debe ser más fácil.

Sin embargo, un libro mucho más antiguo, *Proyecto Forja* (1998), lo hacía y con mucha frecuencia insertaba estos recuadros, SOS, que incluyen unas veces paradigmas verbales o grupos de palabras como los días de la semana, pero a veces también instrucción estratégica como esta:



Para aprender una lengua:

- Escuchar atentamente.
- Hablar.
- No tener miedo a equivocarse.
- Con el error también se aprende.

Proyecto Forja (1998: 13)

Esta es la primera vez que lo hace, en la primera unidad, resulta para su tiempo una apuesta modernísima. El problema es saber cómo administrar esto en clase, porque el/la estudiante de nivel inicial difícilmente va a entender el contenido de ese recuadro sin ayuda.

Actividad 10: ¿Cómo harías para explicar estas estrategias que propone *Proyecto Forja* en la imagen anterior en un aula de estudiantes multilingües (que no comparten una segunda lengua como inglés o francés de nivel inicial)?

8. Una buena lección comunicativa integra las cuatro macro destrezas.

Nunan escribió estos principios en 1989 y por eso cuando hablaba de cuatro destrezas, suponemos que se refería a hablar, oír, leer y escribir, aunque en realidad no lo especifica. Hoy, y sobre todo desde el *Marco...* hablamos también de cuatro, pero son comprensión, expresión, interacción y mediación, todas ellas orales o escritas, y las llamamos actividades de la lengua¹⁹. La necesidad de integrarlas deriva de la realidad²⁰: No es raro leer o escuchar de manera aislada (literatura, radio), pero sí lo es hablar sin escuchar o escribir sin leer. En la vida real las destrezas tienen que ver unas con otras, hablamos de lo que leemos, ya sea un cartel en la calle o una noticia de la prensa, y escribimos generalmente para responder a mensajes que leemos, o viceversa. Oír y hablar están tan unidos que es difícil pensar en una actividad en la que se hable sin oír (escuchar ya es otra cosa...). Cuando mediamos lo hacemos traduciendo un texto que leemos en una lengua y escribimos en otra, o interpretando lo que oímos en una lengua y hablamos en otra.

Muchos libros de texto, en especial los que se preocupan de la enseñanza de la lengua para fines académicos, tienden a separar en diferentes apartados la lectura de la escritura. *Gente* en su segunda edición americana (2007) lo hace así, “Gente que lee” y “Gente que escribe” al final de cada capítulo: la intención es darle un tratamiento estratégico específico a

19. Consejo de Europa 2002: 14-15.

20. Véase Chamorro Guerrero (1996).

Actividad 11: La tarea anterior implica varias actividades de la lengua: leer, escribir e interactuar oralmente. ¿Cómo harías para completarla/ampliarla con una sub tarea que pusiera en práctica las actividades que faltan, oír, hablar y mediar (traducir o interpretar)?

9. Una buena lección comunicativa involucra a los/as aprendices en un uso creativo de la lengua.

“Creativo” no significa “artístico”. Creativo significa a la vez capaz de crear algo y capaz de estimular la creación de algo. Hemos visto ya en ejemplos anteriores actividades que resultan en un uso creativo de la lengua.

Es difícil encontrar tareas que posibiliten la creación en el nivel A1, da la impresión de que los creadores de materiales tienen miedo de que el aprendiz no sea capaz de tomar el mando de su comunicación, de que se por ser inicial, esté abocado al fracaso en cuanto el instructor o el libro no lo asiste como si fuera un inútil, y no solo un inicial. En el nivel A1 se puede ser creativo pero hay que pensar en tareas o actividades creativas para ese nivel, que requieran herramientas y recursos de ese nivel y en situaciones comunicativas de ese nivel.

Completar con fragmentos muy controlados de información personal no es creativo; es decir una tarea como esta de *¿Cómo se dice...?* (2006:13) no es crear:

11 Completa el siguiente texto acerca de ti

¡Hola a todos! Me llamo _____

soy _____ y tengo _____.

Soy de _____.

Mi ciudad/pueblo está en el _____.

Hablo _____ y _____.

¿Cómo se dice...? (2006:13)

El/la estudiante solo tiene que rellenar el texto con su información, no hay nada más que un trabajo de comprensión lectora y de recuperación de vocabulario de nacionalidad y números.

Poco y excesivamente dirigido. Un poco más creativa puede considerarse esta tarea del manual para fines laborales de la Cruz Roja (Andrés et al. 2002: 9):

15 Haz preguntas a tu compañero/a para conocerlo/la mejor. A continuación, contesta a las preguntas del cuestionario.




- ① ¿Cómo se llama? Se llama (nombre de tu compañero/a).
- ② ¿De dónde es? _____
- ③ ¿Cuál es su nacionalidad? _____
- ④ ¿Qué profesión tiene? _____
- ⑤ ¿Cuántos años tiene? _____
- ⑥ Si tiene trabajo, ¿dónde trabaja? _____
- ⑦ Si no tiene trabajo, ¿dónde quiere trabajar? _____
- ⑧ ¿Dónde vive? _____
- ⑨ ¿Está casado/a o soltero/a? _____
- ⑩ Si tiene hijos, ¿cuántos tiene? _____
- ⑪ ¿Con quién vive? _____


Aprendiendo un idioma... (2002: 9)

Esta actividad es muy parecida, es de *Adelante* (2005: 8), pero hay una enorme diferencia: los modelos no son iguales y por tanto el/la estudiante puede hacer una selección de cómo organizar la información:

17. Observa



- ▶ Hola. ¿Cómo te llamas?
- ▷ Yo me llamo Li. ¿Y tú?
- ▶ Pablo. ¿De dónde eres?
- ▷ Soy china, de Shanghai.
- ▶ ¿Y vives aquí?
- ▷ Sí, vivo aquí en España con mi familia.
- ▶ Hablas muy bien español.
- ▷ Gracias.



- ▶ Oye, ¿cómo te llamas?
- ▷ Me llamo Sonia. ¿Y tú?
- ▶ Nadia. ¿De dónde eres, Sonia?
- ▷ De Rumanía.
- ▶ Yo soy de Marruecos.
- ▷ ¿Ah, sí? ¿Eres marroquí?
- ▶ Sí, de Tánger.
- ▷ ¿Y qué idiomas hablas?
- ▶ Árabe, francés y español.

18. Practica con un compañero

Prepara un diálogo con un compañero y represéntalo.

Adelante (2005: 8)

No es difícil dejar un espacio mayor para la creatividad en una tarea. En el ejemplo que sigue, *Adelante* (2005: 10) otra vez proponen una tarea de escritura y de nuevo ofrecen modelos (además de las herramientas necesarias en las páginas anteriores), que son todos iguales, hay diferencias en el contenido, las formas que se usan y el orden de la información.

En este caso además, el/la estudiante puede hacer una verdadera selección de los contenidos (los personajes).

24. Lee



Alejandro Amenábar es director de cine. Es chileno y español. Vive en Madrid. Habla español. También habla inglés.



Jorge Drexler es cantante. Es uruguayo. Vive en España. Habla español y también inglés.



Alaska es cantante. Es mexicana y española. Vive en Madrid. Habla español.



Glory Alozie es nigeriana y española. Es atleta. Vive en Valencia. Habla inglés y español.

25. Hacemos un álbum de fotos

Consigue fotos de personas conocidas y escribe un párrafo sobre cada una. Luego, expón las fotos y textos en el aula junto con los de tus compañeros.

Adelante (2005: 9)

Actividad 12: ¿Cómo harías para hacer más creativas las actividades sobre la identificación personal de ¿Cómo se dice...? y de Aprendiendo un idioma para trabajar que mostré más arriba.

10. Para terminar.

Creo que es bastante posible terminar este artículo tanto con un párrafo pesimista como con uno optimista. El pesimista se lamentará 1. De cómo no basta con una declaración de intenciones de adscripción a un enfoque para que un libro se pueda realmente adscribir a un enfoque; 2. De cómo la falta de formación adecuada en el profesorado y en los autores de materiales para la enseñanza del español como nueva lengua influye en que la declaración de intenciones y los contenidos del libro no cuadren; 3. De esa misma formación, que, cuando existe, sigue hoy día muy mediatizada por el pasado filológico de muchos instructores y formadores de

profesores que confunden la descripción de la lengua con su uso; 4. De las editoriales que rara vez asumen riesgos y se atreven a innovar; 5. De la potencia de la tradición audio lingual y conductista, que se instaló en los sesenta de manera avasalladora y que ha dejado una huella que parece indeleble en la construcción de materiales, de manera que, si no hay control absoluto sobre la producción, parece que se condenara al caos a la clase y a los/as estudiantes; 6. De la falta de investigación, iniciativas y financiación.

El párrafo optimista dice 1. Que hay manuales con iniciativa, con sentido de la realidad y que constituyen experimentos, que quizá no sean perfectos pero que son arriesgados en muchos momentos y que llevan a la práctica principios comunicativos que, a fuerza de poco frecuentes, parecen innovadores; 2. Que algunas editoriales tienen visión de futuro y se arriesgan a sacar al mercado materiales que no se empezarán vender en serio hasta varios años más tarde; 3. Que muchas instituciones están ofreciendo programas de formación de profesores de español que promueven una enseñanza moderna y seria; 4. Que, gracias a innovaciones recientes en la formación de profesores, como las memorias de máster, se está acostumbrando a los instructores - potenciales autores de manuales - por un lado, a apreciar las virtudes de la investigación y por otro, a dejar de inventar la rueda.

11. Referencias

Alonso, E. (2005). *Gente joven 1: Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.

Alonso Aparicio, I. 2011. *Posibilidades de la práctica sistemática en el tratamiento de aspectos formales en la enseñanza de idiomas*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Alonso Raya, R., A. Castañeda Castro, J. Ortega Olivares, L. Miquel, P. Martínez Gila y J. P. Ruiz Campillo 2005. *Gramática Básica del Estudiantes de Español*. Barcelona: Difusión.

Andrés, R. de, Ferrer, A., y Nova, M. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Cruz Roja y Santillana Formación. http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

Andrés, R. de (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar. Guía didáctica*. Madrid: Santillana. http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRE/PAGINAS/PLAN_EMPLEO_APRENDIENDO_IDIOMA_ALUMNO/APRENDIENDOIDIOMA_GUIADIDACTICA.PDF

Arrarte, C. G. (2005). *¡Adelante!: Método de Español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria [guía didáctica]*. Madrid: Edinumen.

Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., & Council of Europe. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

British Council Negotiation of meaning, BBC: (n.d.). Recuperado el 1 de Junio de 2015 de <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/negotiation-meaning>.

Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gil, O., y Llovet Baquero, B. (2007). *Pasaporte: Nivel 1 (A1), Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Corpas, J., García, E., Garmendia, A., & Sans Baulenas, N. (2004). *Aula 1*. Barcelona: Difusión.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge. Traducción al español: Council of Europe. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría

General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Chamorro Guerrero, M. D. (1996). "La integración de destrezas en los niveles iniciales". En Neus Sans y Lourdes Miquel (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 3. Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, páginas 33-73.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford; New York: Oxford Applied Linguistics.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. doi:10.1016/j.system.2004.12.006.

Estaire, S., & Zanón, J. (January 01, 1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicacion, Lenguaje Y Educacion (madrid)*, 55-90.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández Pinto, J. (1996). *Ñ de niños. Serie Tareas*. Barcelona: Difusión. Martín Peris, E. y N. Sans Gente.

Firestone, William A. (1986). Recuperado el 1 de Junio de 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292816.pdf>

Fernández Sánchez, F. (¿?) *Lectoescritura para el alumnado de secundaria y personas adultas, Materiales A*, Proyecto UNITAO, Colectivo MeeduCO. Recuperado de http://www.meduco.org/index.php?Materiales_A-2-3-4.

Galvín, Isabel, García, Belén, Moreno, Paco y Santiago, Piedad (1998), *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes Madrid*, FOREM (Fundación Formación y Empleo "Miguel Escalera"), CC.OO.

Gil Pou, A. (n.d.). *Español para extranjeros*. Recuperado el 1 de Junio de 2015 de www.aurora.patrick-nieto.fr/index.html.

Fernández Pinto, J. (2000). *Ñ de niños*. Barcelona: Difusión.

Íñigo, S., Rey, I., El Benai F., & González, D. J. (2006). *¿Cómo se dice--?: : manual de español para inmigrantes, nivel A1, escuelas de idiomas*. Madrid, Spain: Obra Social Caja Madrid.

Long, Michael; Robinson, Peter (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". In Doughty, Catherine; Williams, Jessica. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 15–41.

Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación de España. eBook,

Miquel, L., Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers., & Espanya. (1998). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: GRAMC (Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers)

Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (1997). *Gente. Libro del alumno 1*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Garmendia, A., & Sans Baulenas, N. (2011). *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión.

Nunan, D. 1989 *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

— 1991 "Communicative Tasks and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2 (Summer, 1991), pp. 279-295.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Polio, Charlene (2014) "Using authentic materials in the beginning language classroom" *CLEAR Center for Language Education and Research) University of Michigan*, vol 18, 1, 1-5.

Prabhu, N. S. (1982) "The communicational language teaching, South India" *Mimeo*, Madras: The British Council.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Reid, J. M. (2002). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Beijing, China: Thomson Asia Pte. Ltd. Second edition.

Rezaei, A., & Hashim, F. (2013). "Impact of Awareness Raising about Listening Micro-skills on the Listening Comprehension Enhancement: An Exploration of the Listening Micro-skills in EFL Classes". *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8).

Richards, Jack C. and David Bohlke 2011 *Creating an Effective Language Classroom* New York: Cambridge University Press.

Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.

Rubin, J. "What the "Good Language Learner" Can Teach Us". *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1 (Mar., 1975), pp. 41-51.

Ruiz Campillo, J.P. (2007). "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español", en Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Instituto Cervantes, Munich, Germany. Recuperado el 1 de Junio de 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2005-2006.htm

Ruiz Fajardo, G. 2008 "Encuentra las siete diferencias" en Ríos Rojas, A., & Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del español como 2a. lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

— 2010 "Televisión en el aula de español como lengua extranjera o cómo llevar a clase muestras auténticas de lengua" Lourdes Días Rodríguez (ed.) *Lenguas de especialidad y su enseñanza (Monografía) MARCOELE 11* Recuperado el 1 de Junio de 2015 de <http://marcoele.com/television-en-el-aula/>

— 2012 “Tasks for Interaction”, in Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.) 2012 *Methodological developments of Teaching of Spanish as a Second and Foreign Language*, Cambridge Scholars Publishing. Pags. 73-118

Skehan, P. 1998. Task based instruction. *In Annual Review of Applied Linguistics* 18.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2006). *Español, segunda lengua: Educación Secundaria. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

Widdowson, H. G. 1990 *Aspect of Language Teaching* Oxford: Oxford University Press.

Zanon, J. 1990 “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras” *Cable*, 5, 19-27.

CAPÍTULO 6

El análisis de las imágenes de la inmigración en el cine como estrategia en el aula de E/LE

Domingo Sánchez-Mesa Martínez

1. Antecedentes

Desde que en 2001 pusimos en marcha, desde la dirección de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), y en colaboración con el Instituto Cervantes, el Curso para profesores de Español como Segunda Lengua a Inmigrantes, hemos venido desarrollado, ininterrumpidamente, una línea de investigación sobre la representación de las imágenes de la inmigración que se ha nutrido, a lo largo de estos tres lustros, de metodologías propias de la literatura comparada (estudios imagológicos y de la intermedialidad), la teoría de la literatura y la cultura (teoría sociocrítica) y los estudios fílmicos y de medios. Entre los hitos más significativos de esta trayectoria, además de la celebración en la sede del Campus de la Llamas de Santander del “Primer Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes y Refugiados” (Septiembre 2004)¹, podemos destacar la inclusión de un seminario o taller sobre imágenes de la inmigración en los cursos para profesores de ELE ya mencionados que continúan vigentes ahora, con gran éxito continuado y tras más de una década, en la sede de Baeza de la UNIA, así como los cursos de Humanidades celebrados sobre imágenes de la inmigración en la Universidad Carlos III (2007 y 2008) o nuestra participación con el capítulo “Imágenes del inmigrante en la literatura española” en el volumen colectivo *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (Ruiz y Ríos 2008). También es preciso mencionar la defensa con

1. En dicho encuentro se redactó colectivamente el llamado “Manifiesto de Santander”, cuyo texto disponible en el Centro Virtual del Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm

éxito de las tesis doctorales de Pablo Marín (Doctorado en Teoría de la Literatura y del Arte y Literatura Comparada, UGR) y de Nasima Akaloo (Doctorado en Humanidades de la Univ. Carlos III) y la publicación de la primera de ellas en un libro fundamental en el ámbito que nos ocupa aquí, *Cine documental e inmigración en España. Una lectura sociocrítica* (Marín 2014) o bien, por último, el desarrollo del Proyecto de Cooperación Social (CICODE-UGR / Obra Social La Caixa) “Imágenes de la inmigración: educación y convivencia intercultural” (2011-2015)².

A lo largo de todo ese recorrido, y particularmente en el proyecto “Imágenes de la inmigración”, la proyección docente y pedagógica de esta línea de investigación ha sido constante y prioritaria. Por ello esta oportunidad de *fijar* en forma de publicación algunas de las conclusiones y experiencias acumuladas a lo largo de este tiempo se nos presenta como especialmente relevante. Nuestro objetivo, teniendo en cuenta los destinatarios principales de esta publicación, es ofrecer una ilustración o ejemplificación del tipo de ejercicio que podría realizarse en clase de ELE, pensando fundamentalmente, eso sí, en un nivel de lengua superior, sin menoscabo de que puedan realizarse adaptaciones de este tipo de ejercicios para niveles avanzados e incluso, por el atractivo de las fuentes de lengua (films, series de televisión, informativos o documentales) y los temas que pueden trabajarse a partir de este tipo de ejercicios, para niveles iniciales.

2. Guía de análisis de fuentes de lengua

Comenzaremos ofreciendo una guía de análisis que es el resultado de dicha experiencia acumulada en la lectura, visionado, análisis y crítica de textos culturales (fuentes de lengua) que constituyen representaciones significativas y sintomáticas de la importancia identitaria del debate sobre la inmigración en sociedad y cultura españolas tras “la primera transición”, es decir, a partir de la codificación de un modelo de representación del inmigrante en el cine español de los años 90, el llamado “modelo Alou” (Elena 2005). Antes de

² Blog del proyecto <https://enellugardelotro.wordpress.com>

ello, conviene explicitar los objetivos principales de estos mismos ejercicios, que deben y pueden ser explicados a los alumnos antes de su realización para, al final del proceso de trabajo, diálogo en clase y posible presentación de los resultados al grupo de la clase, poder comprobar el grado de consecución de aquellos.

1º *Ensayar una suerte de “autorreflexión” lingüística en el alumno de la clase de ELE.* La pregunta “¿cómo hablan español los personajes extranjeros en las películas y series estudiadas?” ofrecerá no pocas posibilidades de trabajo en la clase que estimulará la implicación emocional del estudiante y su capacidad de identificar no solo los errores o “tópicos” en la cultura española sobre la relación entre culturas y lenguas, sino el funcionamiento de tópicos o resortes semejantes en su propio imaginario nacional o cultural y el papel de los medios audiovisuales en dichas construcciones imaginarias.

2º *Exposición recíproca a los nativos y extranjeros de las imágenes cruzadas de ambos tipos de identidad.* Hay que tener en cuenta que el alumno de la clase de ELE es, de algún modo, un “inmigrante”, un visitante que, aunque no necesariamente acuciado por una situación económica de miseria o de peligro inminente por motivo de guerras o conflictos violentos, se encuentra en otro país, otra cultura y viviendo y comunicando en “otra lengua”, de tal modo que la reflexión y experimentación de estos relatos que ficcionalizan y/o documentan las experiencias de los inmigrantes llamados económicos en su llegada e intento de establecimiento o supervivencia en España, es un tipo de contenido con el que se van a sentir implicados casi instintivamente.

3º *Breve revisión de carácter histórico de la constitución dialógica de la identidad nacional española.* ¿Qué nos dicen sobre “lo propio” los discursos representativos de “los otros”? Esta actitud dialógica, siguiendo la filosofía literaria de Mijaíl Bajtín (Sánchez-Mesa 1999) y continuando la línea ya planteada para el caso de las imágenes del inmigrante en la literatura española (Sánchez-Mesa 2008), nos permitirá aportar a la clase de ELE contenidos especialmente relevantes y apreciables por los alumnos al hablar sobre los precedentes de la imagen del “extranjero” en el cine

español anterior a la guerra civil *La condesa María* (B. Perojo, 1927) o vinculado al franquismo en films como *La canción de Aixa* (Florián Rey 1939) o *¡Harka!* (Carlos Arévalo 1940); o en el cine tardofranquista que anunciaba la llamada “tercera vía” con films como *Vente para Alemania, Pepe* (Pedro Lazaga 1971), *Españolas en París* (Roberto Bodegas 1971) o en el llamado cine “de suecas” en títulos como *Manolo la Nuit* u *Objetivo Biki-ni* (Mariano Ozores 1973 y 1978). La última estación en que el componente de la “memoria” debe enriquecer la explotación de estos contenidos de lengua nos la ofrecen películas que, recientemente, revisan el pasado emigrante de una sociedad como la española, ya sea desde el modo documental en *El tren de la memoria* (Marta Arribas y Ana Pérez 2005), ya desde la ficción “basada en hechos reales” como en *Un franco, catorce pesetas* (Carlos Iglesias 2006), pasando por el cine de directoras como Chus Gutiérrez (*Poniente* 2002 o *Retorno a Hansala* 2009) o Iciar Bollaín, cuya *Flores de otro mundo* (1999) ya fue una de las películas más citadas en el estudio del imaginario español del cambio de siglo a través del cine, y que en *También la lluvia* (2010) ofrece un estimulante ensayo de cine dentro del cine que combina la memoria histórica con las relaciones neocoloniales propias del último estado del proceso de globalización, una crítica que se proyecta también en *En tierra extraña* (2014), su última película, también documental, sobre la última emigración de jóvenes españoles a Edimburgo.

4º *Educación en valores a través de la estrategia de evitar maniqueísmos y simplificaciones moralizantes.* En el cine español el tratamiento de la figura del inmigrante ha adolecido normalmente bien de una estigmatización negativa (tráfico de drogas, criminalidad, prostitución, inferioridad intelectual y cultural, etc.) bien de cierto “buenismo” que, fruto de cierta mala conciencia colectiva respecto a la posición geopolítica de España como agente fronterizo del estado de *bienestar* propio de las sociedades europeas reunidas en la UE, ha provocado también ciertas simplificaciones. Lejos de contribuir a matizar los estereotipos tradicionales existentes sobre el extranjero y el inmigrante africano, dichas simplificaciones los han reafirmado, a pesar de las dominantes buenas intenciones, como puede ser el caso de *El próximo Oriente*, de Fernando Colomo (2006) o la más reciente *Rastros de sándalo*, de María Ripoll (2014).

5º *Comprensión y formación en las claves de la representación discursiva y estética de los textos literarios y audiovisuales.* Al mismo tiempo que se persigue el entrenamiento y refuerzo de las competencias lingüísticas de los alumnos, se explota el estímulo que supone el aprendizaje de estrategias de análisis crítico de los modelos de representación y tipos discursivos cinematográficos contemporáneos. Películas como el documental sobre la vida de las mujeres en comunidades extranjeras en Madrid de Helena Taberna, *Extranjeras* (2003) o la interesantísima *Diamantes negros* (2013) donde Miguel Alcantud traza un demoledor retrato de la implicación de la industria futbolística en la explotación de inmigrantes africanos, son dos casos palmarios de modelos muy representativos de lo que el cine de ficción de vocación realista y crítico-social o documental están proyectando sobre el tema y la experiencia de la inmigración reciente. Y no todo el cine sobre inmigración ostenta una estética documental-realista. Títulos tan fascinantes como *Naufragio*, de Pedro Aguilera (2010), demuestran el potencial del cine para sugerir y simbolizar, en clave onírica y surrealista, los conflictos que anidan en la experiencia de la extranjería y el viaje colonial/postcolonial en clave, como el mismo director explica, del género de “cine de zombies”.

6º Si bien este último objetivo no será objeto de tratamiento en el presente artículo, el proyecto de investigación que lo sustenta, aspira a conceder una atención creciente y a llamar la atención progresivamente sobre las formas emergentes, literarias y audiovisuales, de los creadores extranjeros y de las comunidades inmigrantes que producen textos culturales (incluidas películas) en España.

Propuesta de Guía de Análisis de textos que representan la experiencia de la inmigración³.

1. Aspectos contextuales

1.1. Trayectoria del cineasta.

1.2. Productora; lenguas; traducción.

1.3. Género del film: ficción, relato (pseudo)autobiográfico, aventuras, documental (no ficción), docudrama, comedia, etc.

1.4. Crítica y premios recibidos; festivales, taquilla.

3 Importa señalar que esta guía puede aplicarse tanto al caso de los textos o discursos fílmicos (como es el caso en este artículo) como al de los textos literarios.

2. Aspectos textuales

2.1. Los grandes temas de la literatura de inmigración (cine y literatura):

2.1.1. Los antecedentes (motivaciones): mitos de la tierra prometida y el Dorado. El fantasma de la esclavitud.

2.1.2. El viaje: advertencias, peligro, la frontera.

2.1.3. La llegada y la lucha por la supervivencia (adaptación, integración, resistencia).

2.1.4. Las lenguas: llave del acceso a la cultura y herramienta clave de la posible acogida / integración.

2.1.5. El mundo del trabajo. Marco legal: derechos y deberes, el acceso a la "humanidad".

2.1.6. Cuestiones generacionales: la familia y conflictos entre las tradiciones de la cultura materna y de la cultura de adopción. La educación y las imágenes de la infancia.

2.1.7. Diferencias de género sexual dentro de la comunidad inmigrante y respecto a la comunidad receptora. La mujer inmigrante.

2.1.8. El factor de la raza: racismo nativo y racismos inmigrantes.

2.1.9. Relaciones personales y sexuales inmigrantes-nativos.

2.1.10. El factor religioso.

2.1.11. El desarraigo, la marginación/explotación y la nostalgia.

2.1.12. El mito del retorno. El regreso odiseico.

2.2. Aspectos textuales: configuración del relato (la puesta en serie):

2.2.1. Estructura discursivo-enunciativa:

2.2.1.1. Narración en 3a. persona o en 1a. (o en 2a.)

2.2.1.2. ¿Toman los sujetos emigrantes su propia palabra? ¿cómo hablan?

2.2.1.3. Nivel de dialogismo (bivocalidad). Posible función del humor, ironía, estilización y parodia.

2.2.2. El tiempo y el espacio textuales:

2.2.1. Temporalización (orden y ritmo)

2.2.2. El espacio: geografía narrativa del relato

2.2.3. Construcción de los personajes: los estereotipos (confirmación o resistencia a los mismos).

2.3. Aspectos textuales: el análisis del discurso fílmico (la puesta en escena audiovisual)

2.3.1. En el nivel de la IMAGEN (encuadres, escala de planos, profundidad de campo, luz, color, off).

2.3.2. Nivel SONORO: música, silencios, voces, ruidos.

2.3.3. Nivel espacial: escenarios y localizaciones

2.3.4. En el nivel del ritmo (ritmo interno del plano, ritmo entre planos o montaje).

2.3.5. Vestuario y maquillaje.

2.3.6. Iluminación y color.

2.3.7. Reparto (casting) y dirección de actores: la actuación y los cuerpos como signos del inmigrante.

3. Caso de estudio. La presentación del personaje inmigrante-extranjero: *Las cartas de Alou* vs. *Bwana*⁴

Como se ha señalado desde la escuela sociocrítica de estudios literarios y culturales, el comienzo de un texto (sea literario o fílmico) o *incipit* es especialmente significativo para acceder a una comprensión de los modos en que lo social se transfiere y es codificado semióticamente en el texto y el entramado intermedial del mismo (Malcuzyński 1991). Según este recurso metodológico este ejercicio propone el visionado y análisis de secuencias en las que films considerados canónicos en la representación del inmigrante en el cine español son presentados a los espectadores, normalmente, en las primeras secuencias de las películas en cuestión.

Con objeto de ilustrar suficientemente la aplicación de la guía anterior, el corpus elegido para este ejercicio se reduce a una par de películas: *Las cartas de Alou* (1990, Montxo Armendáriz) y *Bwana* (1996, Imanol Uribe). Seguiremos dicha guía sin ánimo de agotarla pues parte de las cuestiones que en ella se plantean requerirían el visionado y análisis de las películas en su totalidad, ejercicio que, por limitaciones de escala en este artículo, no podemos llevar a cabo.

4 Ampliamos aquí la estimulante lectura crítica planteada por Isolina Ballesteros a propósito de este par de películas (2001), llevándola más allá.

3.1. El contexto

El contexto en que se producen y estrenan ambas películas se corresponden con un periodo histórico muy particular: la primera mitad de la década de los 90, un momento en que las energías de la primera transición, con el hito fundamental de la entrada en la UE (1986), siguen aún en alza en dirección hacia la cima de 1992, año de fastos y explosión máxima de la proyección de la imagen internacional de España. En aquellos años, como señala el mismo Montxo Armendáriz no era tan común ver extranjeros africanos de raza negra en las calles de nuestras ciudades, hecho que precisamente movió la curiosidad y creatividad del cineasta navarro que, aún residente en Pamplona, decidió seguir a estos jóvenes en su periplo trashumante a través de la península en búsqueda de trabajos de temporada y apoyo de las redes sociales (sic) que empezaban a establecerse de las comunidades extranjeras (Angulo et al. 1991).

Las dos películas, además de coincidir en el tema o conflicto principal del argumento, haciéndose eco, por tanto, de un fenómeno social y cultural emergente en nuestro país en aquel momento, compartieron éxito al obtener la Concha de Oro en el Festival Internacional de San Sebastián, *Las cartas de Alou* en 1990 y *Bwana* en 1996. El film de Armendáriz, producido por Elías Querejeta, el gran productor de la transición española, ganó además el Goya al mejor guion original ese mismo año 90. *Bwana*, coproducida por Aurum y Origen PC, además de nominada a mejor película en los Goya, fue seleccionada por la Academia española para representar al cine español en la carrera por los Oscars de Hollywood. El éxito de crítica y taquilla fue dispar en ambos casos: mientras que *Las cartas* fue vista en salas por 123.130 espectadores, con una recaudación de 294.076 euros, *Bwana* alcanzó los 217.414 espectadores con 670.379 euros de recaudación. La película de Armendáriz recibió una acogida muy positiva por parte de la crítica especializada, mientras que la de Uribe cosechó una mayor división de opiniones, siendo notable la recepción polémica que reconoció el film en Los Ángeles en los días de visionado para la selección de los candidatos finales al premio de la Academia de Hollywood.

Si se plantea a los alumnos el tipo de género en que puede encuadrarse cada película, cuestión que ayudará a interpretarla adecuadamente, así como a buscar en clase posibles comparaciones con films familiares para ellos de sus cinematografías nacionales de origen, tendríamos que hablar del drama, con tendencia al docudrama, en el caso de Armendáriz, y de la tragicomedia en el de Uribe. El hecho de que *Bwana* sea una adaptación de un texto teatral del dramaturgo y guionista Ignacio del Moral (*La mirada del hombre oscuro*, 1992) es un factor relevante para comprender no sólo el origen del relato (basado a su vez en un hecho *real*) sino una puesta en escena mucho más concentrada que se correspondería con la estructura dramática clásica (unidad de lugar, de acción, de tiempo...).

3.2. Análisis de los aspectos textuales: nivel temático, puesta en serie y puesta en escena.

Tanto si el lector conoce, como si no, las películas objeto de este ejercicio, conviene resumir sus argumentos para poder pasar a continuación al visionado y análisis del discurso de las secuencias seleccionadas.

- *Las Cartas de Alou*: Alou (Mulie Jarju) es un inmigrante clandestino senegalés que llega en un desembarco a las costas del sureste español en busca de un futuro mejor. Consigue sus primeros trabajos, hace amigos, se mueve del campo a la ciudad en busca de su amigo Mulai. Sufre distintas actitudes racistas, se enamora y tiene una relación con Carmen, hija del dueño del bar al que acude a jugar a las damas. Experimenta la pérdida trágica de uno de sus compañeros, se manifieste en defensa de sus derechos junto con otros inmigrantes y es finalmente detenido y expulsado al no disponer de la documentación necesaria para residir y trabajar en España. Es la historia de la lucha por la supervivencia y la dignidad de un inmigrante ilegal a principios de los años 90. La película se cierra con el plano de Alou, junto a su amigo Youcef, emprendiendo un nuevo asalto al sueño del Dorado. Esta vez la cámara sitúa la mirada del espectador desde la orilla africana, desde “el otro lado”.

- *Bwana*: Antonio (Andrés Pajares) es un taxista de la gran ciudad que lleva a su familia, Dori (María Barranco) y sus dos hijos, Iván y Jesi, a la playa donde iba con su padre de pequeño a coger coquinas. Representante del tipo medio de español tradicional, el prólogo de la película nos muestra a un Antonio temeroso que evita el roce con unos traficantes en un bar de carretera y luego con unos *skinheads* que acampan en los alrededores. Mientras disfrutan en la playa, los niños descubren a dos africanos que han naufragado tras unas dunas, uno de ellos yace muerto, cerca de donde recogían coquinas. Ombasi trata de establecer contacto con la familia española pero sufre el rechazo atemorizado de Antonio y los suyos que, solo cuando comprueban que han perdido la bujía del coche que aquel había quitado para evitar el robo del coche, se ven obligados a interactuar con el africano mientras se preparan a pasar la noche al raso junto a él, entre las dunas. Mientras Rosa fantasea en duermevela con Ombasi, Antonio siente su autoridad masculina progresivamente amenazada tanto por la rebeldía de su hijo como por la actitud, ridículamente liberada de Dori, que se baña desnuda al amanecer con el atlético hombre negro. Tras varios episodios que incluyen la presencia de los traficantes de hachís, los neonazis irrumpen en la playa para desencadenar un final trágico, en el que Antonio y su familia abandonan, angustiosamente, a Ombasi a su suerte.

Los **temas** son unidades de contenido clásicas en el instrumental de abordaje interpretativo y crítico de cualquier texto cultural. Para la literatura comparada, la tematología es, en sí misma, una metodología privilegiada para establecer fenómenos supranacionales en el estudio internacional de los textos literarios. Claudio Guillén invitaba a pensar en ellos en cuanto “temas significativos”, “estructuradores”, “incitadores” o “admirados” (Guillén 2005: 232). Para el ámbito del cine documental, Pablo Marín ha estudiado, desde la metodología sociocrítica, los grandes temas de la experiencia migratoria (2014), recordando la pertinencia de este tipo de análisis para el caso que nos ocupa. En la frontera con el estudio de los mitos, especialmente importantes tratándose de imagología de la inmigración, los grandes temas que observamos en estas dos películas, tanto en su presencia como en ausencia, nos dicen mucho sobre las diferencias entre ambas. Antes de

entrar en el análisis del discurso audiovisual, vamos a ensayar un comentario comparado de la presentación del personaje inmigrante en el arranque de ambas películas, a la luz de esta perspectiva tematólogica.

En ***Las cartas de Alou***, la primera secuencia nos muestra el desembarco de un grupo de inmigrantes transportados clandestinamente en un barco cuyos marineros apremian, en español, a los viajeros a bajar a una lancha zodiac (imag.1). La cámara pronto sigue a uno de los clandestinos, cuya voz en off identificaremos enseguida, gracias al montaje, con dicho personaje que, entendemos, escribe una carta en su lengua nativa (wolof) a su amigo Mulei, contando las vicisitudes de su partida y la nostalgia que ya le desgarran por la separación de sus padres (imagen 2).



Imagen 1



Imagen 2

El film parece pasar casi implícitamente sobre el primero de los temas planteados en la guía (antecedentes – motivaciones – búsqueda del nuevo *Dorado*) para entrar de lleno en ese modelo que Alberto Elena llamaba *segunda ola* del cine sobre

inmigración (Elena 2005) que, a su vez, implica los temas n. 2 “El viaje: advertencias, peligro la frontera” (desembarco y zozobra de la zodiac, caída de uno de sus compañeros), y n. 3 “La llegada y la lucha por la supervivencia (adaptación, integración, resistencia)”. Tras el desembarco nocturno de Alou y sus compañeros la siguiente secuencia nos lo muestra secando sus ropas junto a un invernadero. El conductor de un camión cargado de trabajadores, la mayoría subsaharianos, le increpa “¡Eh tú! ¿Qué haces ahí? ¿Qué ahí no se puede estar! ¡Vete!. ¿No me oyes? ¡Vamos, vete!” (imágenes 3 y 4).



Imagen 3



Imagen 4

Alou, lógicamente, no le entiende... pero algunos de los inmigrantes del camión le hacen gestos y él acabará subiendo y conociendo al que será su primer amigo en la aventura española, Kassim (Mamadou Lamine) quien le llevará a casa tratando de hacerse entender en francés, lengua colonial que descubre que puede compartir con Alou (imágenes 5 y 6). Armendáriz, de manera muy natural y absolutamente verosímil nos plantea, desde el primer momento, la heterogeneidad de la procedencia cultural y lingüística de

los grupos de inmigrantes que llegan a nuestras fronteras, eliminando sutil y eficazmente el estereotipo de que “todos los negros son iguales”.



Imagen 5



Imagen 6

En la casa, mientras el grupo comparte una modestísima comida, Kassim le da su primera “clase de ELE”... ¿cómo conseguir trabajo? Alou aprenderá las frases y la actitud (sonrisa y amabilidad) que pueden abrirle la puerta de un trabajo (imágenes 7 y 8).

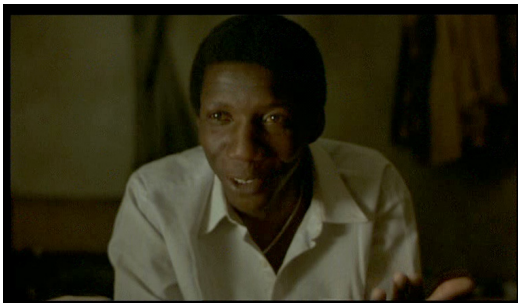


Imagen 7



Imagen 8

La lengua, por lo tanto, como clave del acceso a las actividades que permitirán una oportunidad de integración (tema n.4). La siguiente escena nos presenta a Alou trabajando en la recogida de calabacines en las duras y asfixiantes condiciones del interior de uno de los invernaderos (tema n.5, imagen 9).



Imagen 9

Esta ordenación de los temas representados muestra la vocación de veracidad que mueve a Armendáriz (recordemos que el guión está basado en los testimonios de los propios inmigrantes africanos con los que entró en contacto y que, en algún caso, se convierten de facto en protagonistas del film, como es el caso del mismo Mulie Jarju/Alou). Esta misma verosimilitud es la que determina que, tratándose de un momento en que los individuos de sexo masculino predominan entre los sujetos inmigrantes (finales de los 80) no se plantee ni las diferencias experimentadas por las mujeres inmigrantes (tema n.6), ni los conflictos generacionales o sexuales dentro de la propia comunidad inmigrantes (tema n. 7).

El factor de la raza (n.8), sin embargo, sí que aparece y sobrevuela a lo largo de todo el film, desde una de las escenas también iniciales, en la que Kassim y Alou “ligan” con unas nativas españolas en una discoteca y, cuando ellas les llevan a casa en su coche, los bajan a un par de manzanas pidiéndoles que suban en unos minutos, con mucho cuidado de que “nadie les vea” (imagen 10).



Imagen 10

Son estas pequeñas experiencias las que definen ese racismo blando del que hablaba el mismo Armendáriz, comportamientos que “marcan” la diferencia, sin llegar a la violencia física, pero que inciden en el ánimo del personaje y van cargando su mochila emocional en dirección de la marginación. En este sentido Armendáriz logró evitar caer en un tono demagógico o maniqueo mostrando estas actitudes “racistas ocultas, soterradas” que son más características de nuestra sociedad en vez de otros detalles “reales” que llegó a presenciar, tales como un letrero en la puerta de una discoteca que rezaba “Prohibida la entrada a perros y negros” (Angulo et. al. 1998: 253).

Este componente o factor racial se articula con otro tema especialmente sintomático en el tratamiento fílmico del personaje emigrante, muy estudiado en el ámbito de los Film Studies de orientación feminista, como es el de las relaciones romántico-sexuales entre personajes nativos e inmigrantes (tema 9). Alou tendrá su romance, casi canónico en el modelo hollywoodiense de la llamada “miscigenación” con Carmen (Eulalia Iglesias), dicho romance, no obstante, no será nunca mostrado en plano, precisamente como consecuencia del carácter documental de la producción-realización de la

película, durante la cual los actores-inmigrantes, auténticos musulmanes, nunca se permitirían filmar una escena de cama (imágenes 11 y 12).



Imagen 11



Imagen 12

El factor religioso-cultural (n.10) influye así en la realización del film, si bien no es traído a primer plano en el argumento de Armendáriz. No obstante, el cuerpo de Alou no deja de ser presentado según los cánones hercúleos del hombre natural, cuando se baña con Kassim después de la primera jornada de trabajo en el invernadero (imagen 13).



Imagen 13

Es evidente, por otro lado, la presencia del tema del desarraigo (n.11), planteado ya desde la primera carta y enlazado con la experiencia de la marginación-explotación que va experimentando el personaje, quien, sin embargo, se rebela repetidamente contra las condiciones de marginación a que parece conducirlo la sociedad de acogida. No es un personaje sumiso y victimizado sino activo y en continuo movimiento. Al limitarnos al *incipit* de la película, siguiendo la invitación sociocrítica ya citada, nuestro análisis no cubriría el posible funcionamiento del último tema (n. 12), la nostalgia, así como el mito del retorno y el regreso odiseico de este *héroe* (a menudo *trágico*). Un regreso a su tierra que se encuentra casi elidido tras su detención por la policía española y su posterior expulsión del país (imágenes 14 y 15).



Imagen 14



Imagen 15

Alou refleja en la última carta que le gustó ver a los suyos pero que ya no quería seguir viviendo “en casa”, un lugar al que ya no pertenecía). El final de la película nos ofrece precisamente

el motivo de la “repetición del viaje”, el momento en el que Alou se reencuentra con Moncef, su compañero marroquí, a punto de emprender el segundo asalto al cruce del Estrecho (imágenes 16 y 17).



Imagen 16



Imagen 17

No hay un interés, por tanto, en el guión de mostrar el retorno del personaje, pues la energía de la historia está en la realidad que siguen protagonizando miles de personas en su intento por llegar a Europa, “no hay vuelta atrás”.

La película de Imanol Uribe, **Bwana**, nos ofrece una presentación del personaje inmigrante que difiere bastante de la de Armendáriz, incluso en la vertiente temática. Puesto que Ombasi es presentado en todo momento a través de la mirada de la familia protagonista, con la que el dispositivo fílmico incita a identificarse al espectador desde la primera secuencia (imágenes 18 y 19), sus motivaciones concretas para el viaje, y el viaje mismo, quedan implícitos (temas 1 y 2) (acaba de naufragar y arribar a la playa perdiendo a su compañero), con lo que se trata de un sujeto “sin historia”, que se encuentra

“ahí” con la familia española como si de un auténtico “alien” se tratara. Dada la concentración temporal y espacial de la historia de Uribe, el personaje no tendrá tiempo de intentar si quiera una posible “integración” (n.3). Su lucha por la supervivencia resultará, en la parte final de la película, literal.



Imagen 18



Imagen 19

La cuestión crucial, para nuestros intereses, de la lengua (n. 4) encuentra un tratamiento muy sintomático en esta película, específicamente en estas escenas iniciales: Ombasi y Antonio no son capaces de entenderse en su primer encuentro en la playa hasta que el africano no pronuncia un par de frases que, al tiempo que hacen (hacían) reír al espectador, ayudan al personaje español a relajar y relativizar el miedo que le produce el encuentro: “¡Viva España!, ¡Induráin!” (imágenes 20 y 21)



Imagen 20



Imagen 21

En ningún momento, no solo en este comienzo sino a lo largo del film, la familia española intentará enseñar a Ombasi alguna palabra en español o aprender algo de su idioma. Se hablan, conscientes de la barrera que les separa, impotentes ante la misma. Como el personaje del inmigrante queda prácticamente reducido a un arquetipo (hombre “natural”, “buen salvaje”, “objeto del deseo”, “fetiche que amedra y fascina”...) no habrá margen para observar su ventura a la hora de encontrar trabajo (tema n.5) ni posibles conflictos o relaciones generacionales o de género sexual dentro de su comunidad (temas ns. 6 y 7). El mayor énfasis se va a poner en la polarización del racismo (tema n.8), que más allá de la versión más bien ridícula encarnada en la familia, fruto de la ignorancia, culmina en un racismo ultraviolento de la mano de los personajes neo-nazis, figuras que si por un lado “liberan” al arquetipo del español “medio” de esa versión extrema de la intolerancia y destrucción del otro, también le ponen ante el espejo de su incapacidad para paliar su sufrimiento y tragedia (imagen 22).



Imagen 22

Ombasi, el hombre negro, será objeto de la fantasía sexual de Dori (María Barranco), en un sueño erótico que subraya el carácter felino y animal del africano (imágenes 23 y 24).



Imagen 23



Imagen 24

El baño en la playa a la mañana siguiente, sin suponer un encuentro sexual “real” en sentido estricto (tema n.9), reitera de forma sublimada esa escenificación de la fantasía femenina española y, de paso, la crisis de la masculinidad del arquetipo cultural masculino representado en la autoridad en cuestión de Antonio, tema que acaba imponiéndose como auténtico foco de atención narrativo, por encima de la subjetividad incomprensida del hombre negro, como ya señalara Isabel Santaolalla (2005: 158). La película pasa así de puntillas por la cuestión religiosa (n.10), casi paganizada en la imagen, en nuestra opinión, más icónica de la película, con la figura de Ombasi en cruz, sobre una duna, adorando el círculo del sol naciente, a modo de anónimo “Pan de Azúcar” africano sobre las solitarias playas españolas (imágenes 25, 26 y 27).



Imagen 25



Imagen 26



Imagen 27

Los últimos temas (“desarraigo” n.11 y “mito del retorno” n.12) no tienen lugar ni en este comienzo ni a lo largo del film mismo.

Análisis textual de las secuencias iniciales:

Uno de los objetivos de este tipo de ejercicios es aumentar la implicación del estudiante de ELE en la ejecución de tareas que refuercen sus competencias orales y escritas a través de aprendizaje de herramientas de análisis del discurso fílmico. Entre ellas estaría reflexionar y describir sobre

“¿cómo se cuenta el relato?” así como sobre ¿cuáles son las consecuencias que dicha “forma” de contar tiene sobre la percepción y construcción de las imágenes de los personajes que protagonizan la experiencia de la inmigración? Todo relato, nos lo enseñó la narratología comparada, supone una restricción cognitiva (Gaudreault y Jost 1995). Los signos conllevan unos valores, una proyección ideológica. Es el principio del signo ideológico tal y como fuera enunciado por Valentín N. Voloshinov (1929). De aquel modo, *Las cartas de Alou* articula su discurso narrativo a través de una narración que, a pesar de su estilo pseudo-documental en algunos momentos (véanse los planos en que la cámara sigue el abandono de Alou en la gran ciudad, imágenes 28 y 29).



Imagen 28



Imagen 29

Adopta una perspectiva o focalización interna, cercana a la mirada y pensamientos de Alou, su protagonista (el mismo hecho de presentarle con la primera carta, con voz en off, durante el desembarco inicial, refuerza dicho efecto). *Bwana*, por el contrario, persigue un acercamiento perceptivo del

espectador a la familia de Antonio, si bien el foco oscila a lo largo de la película entre los personajes, correspondiéndose incluso con Ombasi durante su sueño con su compañero muerto durante la noche. Ahora bien, si ambos films parecen compartir la apuesta por una focalización interna, se diferencian bastante a la hora de dar o no la palabra al personaje inmigrante. Mientras que Alou toma la palabra, en su propio idioma en un principio (la enunciación de la carta primera supone la condición alfabetizada del personaje) y en español después, Ombasi se ve limitado a su lengua nativa, y decimos “limitado” porque supondrá una barrera infranqueable en su relación con los españoles. Es importante señalar el guiño en clave interna que proporciona el casting en este caso, ya que Emilio Buale, el actor español de origen guineano que interpreta el papel de Ombasi, resulta provenir de la excolonia española que mejor representa la “amnesia” colectiva respecto a su pasado y responsabilidades coloniales. La lengua que Antonio y su familia no entienden es un dialecto ecuatoguineano. En ambos casos, por lo tanto, se registra un plurilingüismo, probablemente más rico en el arranque de *Las cartas* (español, wolof, francés, inglés) si bien el nivel de dialogismo que el recurso a la parodia pone en funcionamiento en *Bwana* no deja de ser estimulante, en el intento de que el espectador perciba en la deformación casi grotesca de la familia protagonista, su propio reflejo moral.

Respecto a la temporalización y espacialización del relato, ya hemos mencionado que las dos películas adoptan estrategias diferentes. Mientras que el film de Armendáriz recorrerá la vida del joven inmigrante Alou a lo largo de una serie de meses, la acción de *Bwana* se concentra apenas en unas 48 horas. La localización de *Bwana*, indeterminada en el guión, se rodó en el parque natural de Cabo de Gata (Níjar), mientras que el rodaje de *Las cartas de Alou* se desarrolló en diversas localizaciones, desde El Ejido, Roquetas o Cabo de Gata (Almería), a Tarifa pasando por Madrid hasta el Maresme y Lleida, Barcelona u Hondarribia (Guipúzcoa).

Por lo que a la puesta en escena audiovisual se refiere, si nos fijamos en la presentación de Ombasi en *Bwana* ratificamos que el personaje es, prácticamente en todo momento, el

objeto de la mirada de los nativos, primero de los niños, luego de Antonio y la familia entera en el grotesco encuentro en la playa, a continuación de la fantasía sexual onírica de Dori, que a la mañana siguiente le admira desnudo, sobre la duna, adorando al sol naciente y, por último en el violento desenlace final, escamoteado al espectador, que contemplan los niños desde la ventanilla de atrás del coche. La secuencia en que la niña, Jesi, rueda por la duna hasta caer junto a Ombasi quien la devuelve a sus alucinados padres, portándola en brazos, a modo de superhombre, mientras suenan unos acordes absolutamente étnicos y el plano lo muestra acercándose a cámara lenta, es del todo representativa del efecto estereotípico de la mirada sobre la negritud (imagen 30).



Imagen 30

Si la planificación, encuadres y movimientos de cámara “esculpen” la figura de Ombasi como de una gran belleza y dignidad, también se le reduce a un objeto “escopofílico”, que genera tanta ansiedad y miedo como atracción. La iluminación y paleta de colores de la película, rodada casi en su totalidad en exteriores, subraya esa “naturalidad” de sus escenarios y de la condición del propio personaje del naufrago africano, cuya integración en esa visión adánica de la naturaleza se refuerza con dicha puesta en escena, hasta el punto de huir entre los matorrales, desnudo, como si de un animal salvaje se tratara, en la escena final de la película. Armendáriz, por contraste, tiende a rodar en interiores en la primera parte de la película (casa de Kassim, invernadero, discoteca) si bien también nos ofrece sutil información de la ubicación de la acción en el inicio gracias a la colocación de la cámara, en plano fijo, sobre el mismo camión al que sube Alou cuando encuentra a Kassim y los otros trabajadores de los invernaderos (ver imagen 5).

Especialmente relevante resultará la configuración del punto de vista en la escena final del film, momento en que Alou, que ha reencontrado a Moncef, se enfrenta a su segundo asalto al Estrecho. La cámara se sitúa esta vez “del otro lado”, permitiendo al espectador ver, desde la orilla africana, cómo el esquife se aleja hacia las costas españolas (imagen 31).



Imagen 31

Sobre la importancia de la banda sonora en la caracterización de los personajes en lo que toca a las secciones iniciales, ya nos hemos referido al marcado carácter étnico que plantean las músicas en *Bwana* (José Nieto) frente al intento de Armendáriz (música de Luis Mendo y Fuster) de evitar tales connotaciones: la escena del desembarco ya referida, precedida por unos títulos de créditos nocturnos, se montan con un tema musical de flauta que no puede identificarse como étnicamente “africano”⁵.

En la industria cinematográfica, el reparto o casting supone un conjunto de decisiones siempre fundamentales para el poder representativo o identificador que pueda poner en marcha el relato audiovisual. Los actores ponen “cuerpo”, “gestos” y “mirada” a lo escrito en los guiones y a lo imaginado por los realizadores. La decisión, en el caso de Las cartas de elegir a algunos actores no profesionales en el caso de los personajes inmigrantes, otorga a la película un suplemento de veracidad que, dentro de la ficción, caracteriza la mirada de Armendáriz, sobre todo en esta primera parte de su carrera como cineasta (*Tasio; 27 horas*). Para *Bwana*, el director de casting, Paco Pino, eligió al joven actor de la Compañía Nacional de Teatro Clásico, de origen ecuatoguineano, Emilio

5. Esto no significa que, a lo largo del film, se renuncie a la utilización de temas musicales africanos, como “Hototelani” de Neley Sedibe que cumplen una función más bien documental y, en cualquier caso, se evitan en la caracterización primera del personaje en un trance tan crítico como el desembarco en patera (zodiac en este caso).

Buale, quien ganaría con esta primera película el Goya a mejor actor revelación (1996). Más significativo en este caso fue la elección de dos actores como Andrés Pajares y María Barranco, claramente marcados por una trayectoria profesional centrada en la comedia, bagaje que situaría los códigos de actuación en la tesitura de un humor algo “chusco”, progresivamente oscurecido por la negación de “la otredad” del extranjero, finalmente víctima del racismo más violento.

4. Conclusiones

La utilización en clase de ELE de fuentes de lengua de contenido cultural es una línea de investigación que tiene su propia especificidad y comporta metodologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua como lengua extranjera⁶. Desde un ámbito disciplinar que considero fronterizo, el de la literatura comparada y los estudios imagológicos, este trabajo ha propuesto una guía de análisis de un tipo de contenidos audiovisuales, concretamente cinematográficos, que tienen un gran potencial de aprovechamiento en el aula de ELE. Dicha guía se ha aplicado en un modelo de ejercicio sobre dos películas españolas, *Las cartas de Alou* (Montxo Armendáriz 1990) y *Bwana* (Imanol Uribe, 1996) que son altamente representativas de los modos en que las imágenes de la inmigración fueron proyectadas sobre el imaginario sociocultural español e internacional en la primera mitad de la década de los 90. Dicho momento de consolidación de la transición democrática española y de auge de la atención mundial sobre la evolución de dicha sociedad, empezó a registrar de un nuevo modo la figura del extranjero, ahora ya “inmigrante”, generando un modelo de identidad que, influido siempre por las ventanas de los medios de comunicación e incluso con la rápida evolución del fenómeno migratorio antes y después de la crisis iniciada en 2008, sigue siendo un referente cultural canónico. Dicho modelo ha sido continuado o subvertido y modificado por docenas de películas de ficción y documentales que, en las siguientes dos décadas, han representado este tipo de experiencia y de encuentro intercultural, con las consiguientes imágenes de “lo español”,

6. Es el llamado *Content-Based Instruction* en el ámbito estadounidense (vid. Center for Advanced Research in Language Acquisition, CARLA, <http://www.carla.umn.edu/index.html>) o, en su versión continental británica, el CLIL, Content and Language Integrated Learning, vid. Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL - Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. En español esta corriente se denomina AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

en relación, más o menos conflictiva, con dichas identidades y experiencias. El entorno de contenidos (mediáticos, históricos, audiovisuales, documentales, literarios) que pueden explotarse en el aula de ELE en torno a la experiencia de la inmigración serán mucho más efectivos si, junto a la adecuada metodología didáctica (CBI, CLIL), se aprovechan los recursos teóricos y metodológicos aquí propuestos.

5. Referencias

Angulo, Jesús; Gómez, Concha; Heredero, Carlos y Rebordinos, José Luis (1998) *Secretos de la elocuencia: El cine de Montxo Armendáriz*. Donosti, Filmoteca Vasca/Kutxa/Festival Cine Málaga.

Ballesteros, Isolina (2001) "Xenofobia y racismo en España: la inmigración africana en *Las cartas de Alou* (1990) y *Bwana* (1996) de Imanol Uribe". En *Cine (ins)urgente. Textos fílmicos y contextos culturales de la España Postfranquista*. Madrid, Fundamentos.

Elena, Alberto (2005) "Representaciones de la inmigración en el cine español: la producción comercial y sus márgenes". *Archivos de la filmoteca: Revista de estudios históricos sobre la imagen*, 49, pp. 54-65.

Gaudreault, André y Jost, François (1995) *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós.

Malcuzyński, M.-Pierrete (1991) *Sociocríticas, prácticas textuales, cultura de fronteras*. Amsterdam, Rodopi.

Marín, Pablo (2014) *Cine documental e inmigración en España. Una lectura sociocrítica*. Salamanca, Comunicación Social.

Ruiz Fajardo, Guadalupe (2005) "La televisión en la clase de español como lengua extranjera" en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 38, pp. 60-72. (<http://textos.grao.com/revistas/textos/038-textos-y-contextos-de-la-television/la-television-en-el-aula-de-espanol-como-lengua-extranjera>)

Sánchez-Mesa Martínez, Domingo (2008) “Imágenes del inmigrante en la literatura española”. *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Guadalupe Ruiz y Aurelio Ríos (eds.). Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), Sevilla, págs. 158-190.

Santaolalla, Isabel (2005) *Los “Otros”. Etnicidad y raza en el cine español contemporáneo*. Zaragoza, Prensas Universitarias y Ocho y Medio.

Zecchi, Barbara (2010) “Veinte años de inmigración en el imaginario fílmico español: hacia un espacio liminal”. En Iglesias, M. (ed.) *Imágenes de Otro: Identidad e Inmigración en la literatura y el cine*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 157-184.

Los autores

Luisa Martín Rojo es Catedrática de Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid y Preside actualmente la Asociación EDiSo (Estudios sobre Discurso y Sociedad). Es miembro del comité científico de la Asociación Internacional de Pragmática (IPrA desde 2006-2017). Ha sido investigadora invitada en universidades europeas y norteamericanas (como la City University of New York, CUNY). Especialista en sociolingüística, ha impulsado el estudio del multilingüismo en la educación y en otros ámbitos sociales, y los Estudios Críticos del discurso. Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre la gestión de la diversidad lingüística y cultural (*Constructing inequality in multilingual classrooms* 2010). Los resultados de esta investigación se han publicado en revistas internacionales y nacionales.

Diego Ojeda Álvarez es Catedrático de inglés en el I.E.S. “La Zafra” de Motril (Granada), donde ha impartido clases desde 1987. También ha sido asesor de Educación Intercultural en la Delegación Provincial de Educación de Almería y profesor de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Centros de E. Secundaria de Motril (Granada). En los últimos años, ha sido asesor de Formación en el Centro del Profesorado de Motril desde donde colabora en diversas actividades de formación del profesorado especialmente en lo relacionado con el aprendizaje basado en proyectos (AbP). Es miembro del grupo **iCOBAE** y socio de **Conecta13. Formación y Desarrollo Profesional**.

Genisa Prats San Román es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Hoy es presidenta de la Fundació Desenvolupament Comunitari, Barcelona. Antes ha sido Técnica en el Servicio de atención a personas con discapacidad del Instituto Municipal de personas con Discapacidad del Ayuntamiento de Barcelona. Desde 1998 hasta la actualidad está vinculada a proyectos, programas y formación en mediación intercultural, comunitaria y vecinal: Planes Comarcales de Acogida a población inmigrada del Alt Penedes-Garraf, Servicio de Mediación Intercultural del Ayuntamiento y de la Diputación de Barcelona, mediación comunitaria y promoción de una red de mediadores en la República de Guinea, los Servicios de mediación de Vic, Canovelles, Arenys de Mar, Pineda de Mar, proyecto de gestión de conflictos en Medellín y directora del Pla de Barris de Bon Pastor-Baró de Viver del Distrito de St. Andreu del Ayuntamiento de Barcelona.

Aurelio Ríos Rojas es doctor en Filología Hispánica (Enseñanza de Lengua y Cultura) y licenciado en Filología Semítica por la Universidad de Granada Trabajó, de 1988 a 1990, como profesor de ELE y fue encargado de la difusión del español en el Departamento de Relaciones Culturales y científicas del Ministerio de Asuntos Exteriores, de donde pasó a ser profesor del Instituto Cervantes hasta 1996. Desde entonces, ha sido profesor de ELE y formador en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y coordinador académico en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Asimismo, ha participado como formador en diversas instituciones públicas y privadas. Sus líneas de investigación son la cultura e interculturalidad en el aula ELE y la didáctica del español para inmigrantes.

Guadalupe Ruiz Fajardo es doctora de en Filología Hispánica (Enseñanza de Lenguas) y profesora de español, didáctica de las lenguas y análisis del discurso en la Universidad de Columbia (Nueva York). Es autora de materiales didácticos: *Abanico* (Difusión, 1995) y *El Ventilador* (Difusión, 2006). Ha sido también profesora de español lengua materna en diversos centros de secundaria y de adultos de la comunidad andaluza, así como profesora de ELE y formación de profesores en el

Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, en otras universidades americanas y europeas y en instituciones como Centros de Profesores y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. En los últimos años ha participado en un proyecto de investigación sobre educación bilingüe y bicultural en las escuelas de Nueva York.

Domingo Sánchez-Mesa Martínez es doctor en Filología Hispánica y catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada del Departamento de Lingüística General y teoría de la Literatura de la Universidad de Granada. Una de sus líneas de investigación dentro del ámbito de la Literatura Comparada se centra en la representación de la imagen de la inmigración y del inmigrante en los medios de comunicación social, el cine y la literatura y cómo esa imagen elabora la percepción de la población de acogida y, en consecuencia, su filtro afectivo. Fue durante cinco años director de los Cursos para Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y ha sido coordinador de estudios en Comunicación Audiovisual de la UGR desde 2010.

