



un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas

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

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://misprimerassemanasenlauladeenlace.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} المحامي 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^o) 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 القواضي]
{{trasliteración: Aw-la...aw-la semiyetu al-qadi.}
{traducción: o también ... también aquel que llaman el

Aleksandra: jah / síli

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 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 contenidos académicos en las asignaturas del currículo.

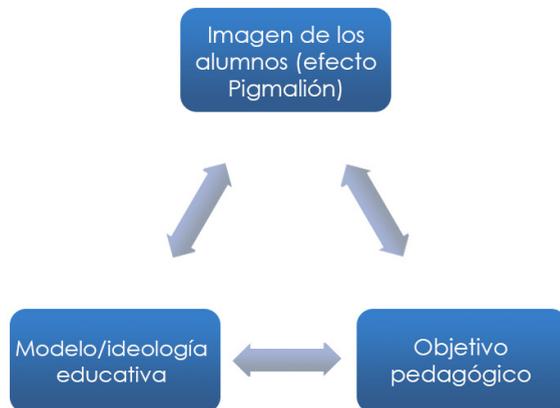
La reacción de los estudiantes es compleja, en algunos casos, estas aulas son vistas por ellos como un remanso de paz, donde se da una relación cálida y de apoyo, y en la que los estudiantes se sienten en consecuencia protegidos. En otros casos, hay desánimo y reacciones negativas. En estos casos, los 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.

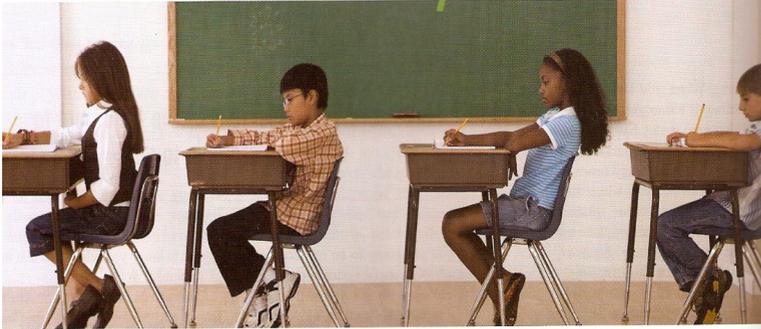
- La organización de la clase y las prácticas educativas repercuten sobre la integración/exclusión de los recursos de los alumnos, lenguas, conocimientos, experiencias.

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

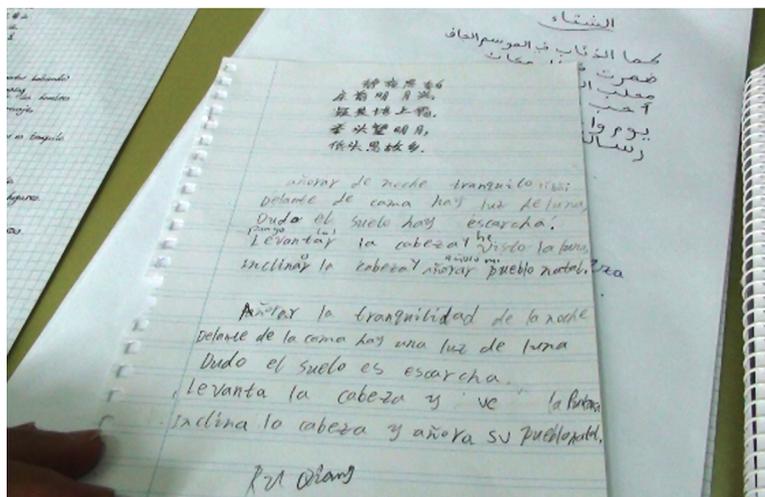
Y el poema de respuesta del estudiante, Ángel Vargas:

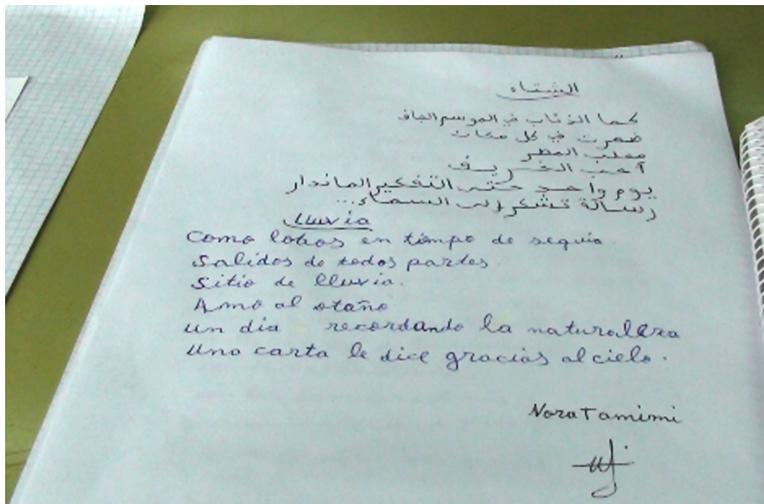
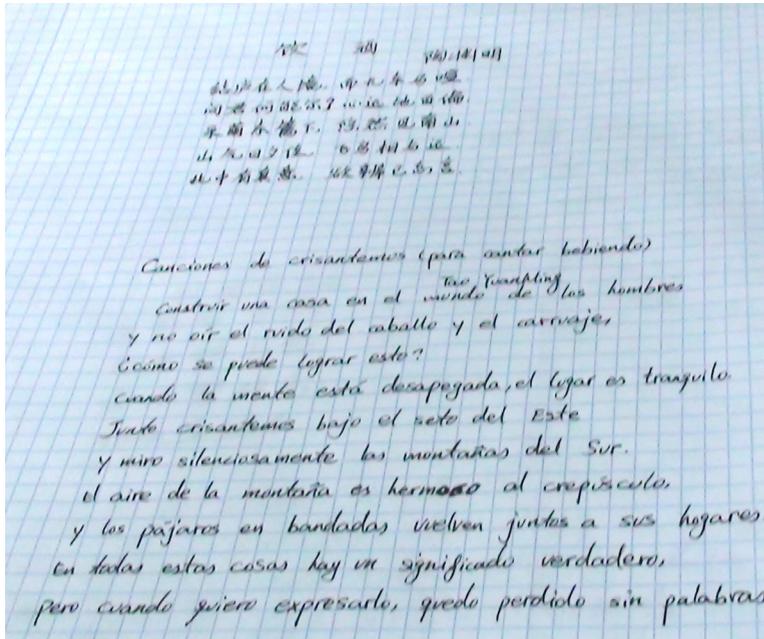
People are afraid of cops
Jumping a fence
Just to get here
Paying \$1000
For inglés sin barreras
And still not learning English
Saying “katsup” instead of “ketchup”
Answering the phone saying
Jallo, jallo, instead of hello
Eating chilaquiles with beans instead
Of instant oatmeal
Shopping at Mi Ranchito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

PROYECTO POEMAS





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*. Bloomsbury 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.