

**REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SUS CULTURAS**

ISSN 1576 7809

# **G**losas **D**idácticas

**REVISTA  
DIDÁCTICA  
DE LAS  
LENGUAS  
Y SUS  
CULTURAS**

**Número 11**

**MONOGRÁFICO GLOSAS**

**Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua  
en contextos escolares**

**Coordinado por Pilar García**

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **DIRECTOR**

Manuel Pérez Gutiérrez (Universidad de Murcia, España)

### **SECRETARIO**

Manuel Bordoy Verchili (Colegios Europeos, Bélgica)

### **VOCALES**

José Coloma Maestre (UCAM, España), Tania Esperon Porto (Universidad de Pelotas, Brasil), Nuria Miralles Andress (Universidad de Lüneburg, Alemania), Carmelo Moreno Muñoz (Universidad de Murcia, España), Virginia Orlando Colombo (Universidad de La República, Uruguay), Landy Rodríguez Hernández (Universidad Michoacana, México), Alejandra Valentino Calpe (Universidad de La Plata, Argentina), Andreu van Hooft (Universidad de Nimega, Holanda)

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

Rodolfo Acosta Padrón (Universidad de Pinar del Río, Cuba), Plácido Bazo Martínez (Universidad de La Laguna, España), Daniel Cassany (Universidad Pompeu i Fabra, España), Hassan El Mejdoubi (Universidad de Tetuán, Marruecos), Claudia Fernández Silva (Universidad Antonio de Nebrija, España), Francisco Gomes de Matos (Universidad de Pernambuco, Brasil), Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona, España), Jesús Moreno Ramos (IES Villajoyosa, España), José Luis Navarro García (Universidad de Sevilla, España), Marcos Peñate Cabrera (Universidad de Las Palmas, España), Sergio Torres Ochoa (Universidad Michoacana, México).

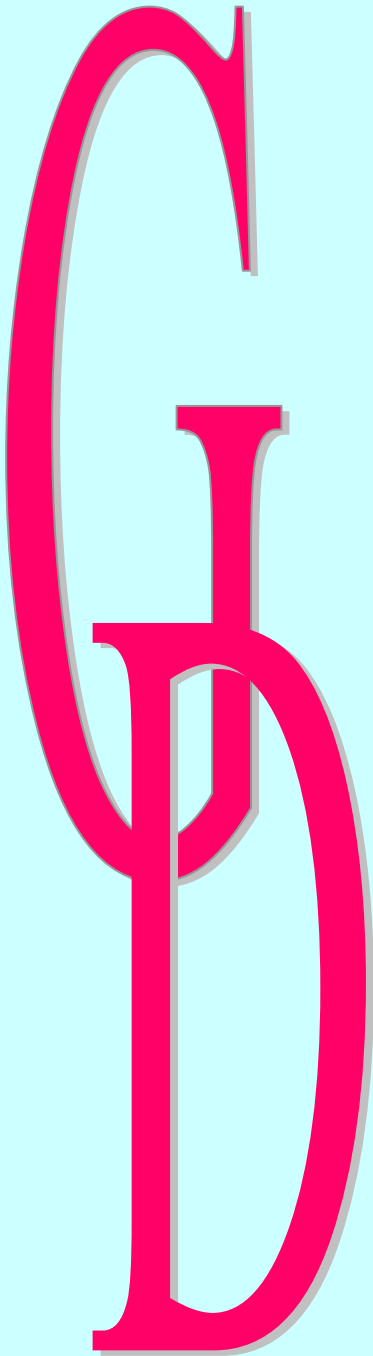
### **EDITA Y COORDINA**

DILENGUAS

### **COEDITAN**

UNIVERSIDAD DE MURCIA, RED INTERCULTURASXXI,  
RED DIDACTILENGUAS

[www.um.es/glosasdidacticas](http://www.um.es/glosasdidacticas)



## **MONOGRAFÍA GLOSAS**

*Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*

### **Presentación**

Pilar García (coordinadora)

### **Un nuevo paradigma en didáctica de la lengua**

Mercé Bernaus

### **EL2: Respuesta del sistema educativo al reto de la inmigración**

Fernando Trujillo

### **La inmersión de Bogdan: Reflexiones interculturales y afectivas**

Pilar García

### **Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes**

Belén Muñoz

### **El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes**

Félix Villalba y M<sup>a</sup> Teresa Hernández

### **El contenido de los materiales de aula para las clases de inmigrantes**

Nuria Vidal

### **"Vivo en España". Una tarea para la integración de lengua y currículum**

Diego Ojeda

### **Un espacio en el Centro Virtual Cervantes para los profesores de español a inmigrantes**

Marisa González Blanco

## **LENGUAS Y CULTURAS**

### **El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas**

Arsenio Jesús Moya Guijarro y María Jesús Jiménez Puado



***La enseñanza de didáctica de lenguas extranjeras para futuros maestros no especialistas: una experiencia en Educación Primaria***

María Fernández Agüero

***Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas***

José Antonio Tirado Guirao

***Enseñar lengua desde un enfoque léxico***

Jesús Moreno Ramos

***Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura***

Carmelo Moreno Muñoz y Rebeca Valverde Caravaca

***Simplificación de estructura sintáctica***

Hui-Chuan Lu

***Linguística da paz: uma experiência brasileira***

Francisco Gomes de Matos

***Self-observation: a teacher development approach***

Jocely de Deus Pinheiro

***TBL and young learners***

Manuel Megías Rosa

***Attitudes of English people towards lexical borrowing***

Juan Ramón Guijarro Ojada y Raúl Ruiz Cecilia

***Literatura y lengua en diálogo***

Aimée González Bolaños y Elena Palmero González

***Picaresca de ayer y de hoy, Road Movie de hoy y de ayer***

Eva M<sup>a</sup> Pérez Puente

***Las castellanas letras de Leopoldo Lugones***

Alfredo Canedo

**RESEÑAS**

*Así me gusta 1*: Cambridge University Press, 2003.

*¡Así son!*: Cambridge University Press, 2003.

*The Primary English Teacher's Guide*: Penguin 2002.

El presente número de **GLOSAS DIDÁCTICAS** contiene las tres secciones habituales de nuestra publicación: una **Monografía**, que cuenta con trabajos de prestigiosos especialistas e investigadores españoles, en este caso dedicada a diversos aspectos candentes en nuestro sistema educativo como son la interculturalidad y la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en contextos escolares; una parte general (**Lenguas y Culturas**), constituida por una serie de artículos en español, inglés y portugués, que tratan de temas relacionados con la formación del profesorado, la enseñanza de la literatura y del léxico, entre otros, y finalmente la sección de **Reseñas** de algunas publicaciones recientes.

El **Monográfico GLOSAS**, coordinado eficazmente por Pilar García (moderadora del debate "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segunda lenguas en Europa" del Instituto Cervantes), a quien agradecemos profundamente su labor, lleva por título **Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares**. Los siete trabajos que se incluyen aquí tratan de la atención a la didáctica intercultural y a la enseñanza del español como segunda lengua en contextos reglados. Se trata de averiguar el cómo se está llevando a cabo en nuestro contexto social la enseñanza de nuestra lengua y qué se está haciendo desde las instituciones para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante. Como dice Fernando Trujillo en su artículo "la enseñanza del español como segunda lengua es un tema relativamente nuevo en el catálogo de preocupaciones de las instituciones educativas, tanto en relación con la gestión de los centros como en cuanto a la formación (inicial o permanente) del profesorado. Tanto es así que, al menos en la universidad, aún no podemos afirmar que el español como segunda lengua sea un objeto de estudio asentado". El mismo autor realiza una "descripción en positivo" de lo que se está haciendo en diversas comunidades autónomas y reconoce, para nuestra satisfacción, que "la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es una de las más activas en cuanto a la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua". El **Plan Regional de Solidaridad en Educación** ([www.educarm.es](http://www.educarm.es)), junto a diversas acciones de formación inicial y permanente del profesorado, como **INTERCULTURANET** ([www.intercultura-net.com](http://www.intercultura-net.com)) y el Plan de formación telemática **FORTELE** ([www.fortele.net](http://www.fortele.net)) para profesores de español en ejercicio de Primaria y Secundaria, realizado en colaboración con el grupo de formación del Profesorado en ELE de la **Universidad de Murcia** ([www.um.es/cursoele](http://www.um.es/cursoele)), son una muestra de esta labor innovadora.

Pensamos que este número de **GLOSAS DIDÁCTICAS** ofrece, a los interesados en la didáctica de las lenguas y sus culturas, la posibilidad de actualizar sus conocimientos con otros asuntos clave como son la política lingüística del Consejo de Europa y de la Unión Europea, la inmersión lingüística, la educación multicultural y el aprovechamiento de la diversidad lingüística del alumnado para enriquecernos culturalmente y conocernos más para convivir mejor.

Una vez más, creemos que los temas tratados cumplen con el objetivo de acercar (a la comunidad educativa interesada en la enseñanza del español en general y en la didáctica intercultural en particular) una disciplina, la lingüística aplicada, y una realidad en la que tenemos que intervenir cualquiera que sea el lugar que ocupemos en la sociedad.



Manuel Pérez Gutiérrez  
Director  
[mapegu@um.es](mailto:mapegu@um.es)  
abril, 2004

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## MONOGRÁFICO GLOSAS

### Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares

**A los que han hecho posible este Monográfico:  
Manuel, Marisa, Félix, Maite, Mercé, Nuria,  
Belén, Fernando y Diego**

Pilar García  
Coordinadora

La enseñanza y aprendizaje de idiomas contribuye a un alcance universal que favorece y enriquece las relaciones entre las personas. Gracias a ello, podemos acceder a un mayor entendimiento de otras culturas, establecer y desarrollar vínculos afectivos, aprender a convivir con otras pautas culturales, sin olvidar las propias, intercambiar valores y aprender los unos de los otros, afianzar el propio conocimiento de la lengua materna ante el aprendizaje de una lengua y cultura, y por último, pero no menos importante, reforzar la autoconfianza de uno mismo. Para los estudiantes de español segunda lengua en contextos escolares, hay además un alcance primordial: aprender a vivir bajo unas pautas diferentes de comportamiento en los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelven, apoyándose en una nueva lengua, que les ofrece retos, pero también dificultades en su integración social y afectiva.

La diversidad de variables que presentan los alumnos de español segunda lengua, junto con sus circunstancias personales, culturales y económicas hacen difícil establecer un perfil general. Estas diferencias de personalidad y pensamiento están relacionadas lógicamente con sus referentes y modelos culturales, que exigen un planteamiento educativo acorde y un constante apoyo emocional. Los alumnos inmigrantes necesitan dar respuesta a sus necesidades básicas y conseguir la orientación, promoción e integración en el ámbito escolar, y en la sociedad receptora.

Los objetivos educativos, pues, tienen que ser más claros, realistas y pertinentes: conseguir orientar desde la aceptación total y valoración de su identidad cultural; capacitar al alumno de una autonomía personal que le permita desenvolverse socialmente sin barreras de comunicación; responder a las necesidades concretas de comunicación en que se van a ver inmersos; descubrir e intercambiar códigos culturales; lograr un grado de dominio progresivo de la lengua que les permita comunicarse con el entorno social; fomentar las estrategias de aprendizaje que les permitan interactuar en situaciones comunicativas cercanas a su realidad, desde la tolerancia, respeto mutuo y cooperación.

El diseño curricular ha de plantearse en un marco intercultural, en el que se valoren las diferencias y subrayen las similitudes, que vincule a los alumnos con actividades que

posibiliten la negociación con respecto al qué y al cómo del aprendizaje. La situación socio afectiva en la que se encuentran, ha de reflejarse en la práctica docente, de modo que haga conscientes a los alumnos del lenguaje apropiado y de las variantes socioculturales que les faciliten tal acceso. No hay que olvidar que los alumnos cuentan con conocimientos previos, por su propia lengua y por el propio aprendizaje adquirido, con lo cual toda práctica educativa que se dirija a ellos, ha de partir de lo conocido para potenciar su autoestima. Conocer la lengua del país de acogida es un indicador del deseo de integración, un instrumento de uso y un derecho.

Los autores del presente *Monográfico GLOSAS DIDÁCTICAS* buscan dar respuestas a algunos de los interrogantes que más confluyen hoy día en la enseñanza de español segunda lengua:

- *¿Cuál es la nueva realidad social de nuestra sociedad y cómo desde la enseñanza se puede ayudar en la integración a los alumnos inmigrantes?*
- *¿Cómo orientar a los profesores en su práctica docente ante esta nueva realidad social y educativa?*
- *¿Qué puede hacer el profesorado y la escuela para aprovechar la diversidad lingüística y cultural existente en las aulas?*
- *¿Cuál es la política lingüística del Consejo de Europa y de la Unión Europea?*
- *¿De qué modo intervienen las instituciones educativas, tanto en la gestión de los centros como en la formación de los profesores?*
- *¿Cuáles son las principales actuaciones institucionales en su atención al alumnado inmigrante?*
- *¿Cómo elaborar un currículum de lenguas más global?*
- *¿Cómo abordar la enseñanza de español segunda lengua desde una perspectiva afectiva?*
- *¿Cuáles son las principales necesidades educativas?*
- *¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar?*
- *¿Cuáles son los componentes que singularizan la comunicación en los contextos educativos y cómo facilitar al alumno su inmersión en éstos?*
- *¿Cómo aproximarnos al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con alumnos inmigrantes?*
- *¿Bajo qué pautas crear materiales que atiendan las necesidades de los alumnos de español segunda lengua?*
- *¿Cuáles han sido las aportaciones de algunos de los pensadores clave de la educación multicultural y de qué modo se ha plasmado su pensamiento en la práctica docente?*
- *¿Cómo integrar lengua y currículum en los contextos educativos?*
- *¿De qué modo ha intervenido el Centro Virtual Cervantes ante esta realidad educativa?*

Hemos querido incluir en esta introducción, las ideas principales que abordan los autores en sus artículos, con el fin de ofrecer un esbozo general de los temas que se incluyen en este nuevo *Monográfico GLOSAS DIDÁCTICAS*. A todos ellos, queremos agradecerles sus reflexiones y sus aportaciones a la didáctica intercultural y a la enseñanza del español como segunda lengua en el marco de la educación reglada.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas

Mercé Bernaus  
Universidad Autónoma de Barcelona

#### *Introducción*

La diversidad lingüística y cultural es ya un hecho en la mayoría de los centros educativos españoles. Además de las lenguas de los currículos oficiales nos encontramos en las aulas de educación primaria y secundaria de todo el país las lenguas de la inmigración. La panorámica de diversidad lingüística ya no es exclusiva de las comunidades históricas. En las últimas décadas la mayoría de las comunidades autónomas en España han visto como la composición de las aulas de educación obligatoria ha cambiado sustancialmente con la llegada de alumnos procedentes de otros países.

En el barrio de Ciutat Vella de Barcelona, por ejemplo, algunas escuelas tienen más de un 60% de estudiantes que provienen de diversos países: africanos, asiáticos, latinoamericanos o de la Europa Oriental. En Canarias el mestizaje cultural incluye no solamente los numerosos ciudadanos del norte de Europa y asiáticos que viven y trabajan allí, sino también 29 diferentes nacionalidades africanas.<sup>1</sup>

El fenómeno de la inmigración lleva incorporada la lengua y la cultura de los que emigran, lo cual presenta nuevos retos para el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas en los centros educativos, que han pasado de ser monolingües o bilingües a ser plurilingües y pluriculturales, lo cual debe conducir a nuevos enfoques en la didáctica de las lenguas.

#### *¿Qué puede hacer el profesorado y la escuela para aprovechar el plurilingüismo y la pluriculturalidad existente en las aulas?*

Si el profesorado en general tiene una actitud positiva hacia las lenguas presentes en el aula puede ayudar a los alumnos a reforzar el concepto de identidad que va muy ligado a la competencia lingüística y a la predisposición hacia el uso de las lenguas. El profesorado de lenguas puede ayudar a desenmascarar prejuicios y estereotipos que a menudo deforman o falsean la realidad, por malentendidos culturales entre ciudadanos de diversas procedencias que conviven en una misma sociedad, y por la xenofobia que todavía existe en nuestra sociedad.

---

<sup>1</sup> Fuente: estudio efectuado por la Universidad de Las Palmas, presentado en *Canarias* 7, 25 de octubre 2001.



La enseñanza / aprendizaje de lenguas tiene un papel muy importante que jugar en este sentido y la competencia comunicativa interlingüística e intercultural debe ser tenida muy en cuenta en un nuevo enfoque de Didáctica de la Lengua. Según Lluch (2002), la escuela es un marco privilegiado para tratar la diversidad cultural desde una perspectiva de cohesión social ya que constituye un microcosmos en el que es posible intervenir de una forma controlada para:

- Poner de manifiesto que la diversidad social y cultural es una realidad positiva.
- Evidenciar que la diversidad social y cultural es un hecho complejo.
- Explicar que la diversidad social y cultural es una ventaja para la sociedad.
- Facilitar la vivencia no problemática de la identidad.
- Establecer un contexto en el que las interacciones sean equitativas.
- Educar en el tratamiento de los conflictos culturales.

Las intervenciones, mencionadas por Lluch, que un centro educativo puede establecer, son esenciales para que el alumnado comprenda las ventajas que tiene para ellos la convivencia con alumnos conocedores de otras lenguas y otras culturas. El profesorado debería facilitar un intercambio de conocimientos que tanto los alumnos autóctonos como los inmigrantes poseen desde el punto de vista lingüístico y cultural. En una clase de matemáticas de primaria, por ejemplo, los alumnos cuya lengua materna sea distinta de la lengua de la mayoría podrían enseñar al resto de la clase los números del 1 al 10. O bien, después de una visita al zoológico, podrían enseñar los nombres de los animales en su propia lengua al resto de la clase. Estas acciones puntuales pueden facilitar la vivencia no problemática de la identidad a los recién llegados, pueden poner de manifiesto que la diversidad social y cultural es una realidad positiva y también pueden ayudar a fomentar el plurilingüismo y la interculturalidad.

Sin duda ninguna el bagaje lingüístico y cultural de unos y otros podría ser fácilmente compartido si el proyecto lingüístico de los centros educativos fuera un proyecto global, inclusivo, en el que participara todo el claustro de profesores, de manera que el tratamiento lingüístico y cultural no fuera exclusivo de las materias relacionadas con la enseñanza / aprendizaje de lenguas.

### ***Enfoque tradicional y nuevos enfoques en didáctica de la lengua***

El cuadro siguiente, adaptado de Teresa Tinsley (2003), muestra el planteamiento didáctico utilizado por el modelo tradicional de enseñanza / aprendizaje de lenguas y el nuevo modelo que presenta un enfoque didáctico que, en nuestra opinión, debería ser tenido en cuenta en los centros educativos del siglo XXI.

#### **Modelo Tradicional vs Nuevo Modelo**

<b>Modelo Tradicional</b>	<b>Nuevo Modelo</b>
Enfoque en la nación-estado y en la lengua de la nación como fuente de identidad	Énfasis en la ciudadanía Europea y en la diversidad lingüística
El plurilingüismo es un problema para la sociedad	<b>El plurilingüismo enriquece a la sociedad</b>
El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son silenciados	El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son bien acogidos
La educación bilingüe en la escuela se ve como un problema. Los niños deben ser instruidos en la lengua nacional para estudiar otras lenguas posteriormente	La educación bilingüe o plurilingüe se apoya porque puede favorecer el aprendizaje de lenguas diversas paralelamente y al mismo tiempo.
Los hablantes de otras lenguas son “foráneos”.	Los hablantes de otras lenguas forman parte de nuestra comunidad.
Aprender otras lenguas es difícil	Aprender otras lenguas es normal
Adquirir un nivel de lengua casi como la de un	Se valoran los niveles de competencia comunicativa más

nativo es el objetivo final	básicos en diversas lenguas, que se irán adquiriendo a lo largo de la vida
La enseñanza / aprendizaje se centra casi exclusivamente en objetivos lingüísticos. La cultura no se contempla o se presenta de forma estereotipada	La enseñanza / aprendizaje contiene elementos culturales a fin de concienciar al alumnado respecto a la pluriculturalidad y a valorar y respetar otras lenguas, sus hablantes y otras culturas
La enseñanza / aprendizaje se centra en una sola lengua. No se pueden aprender a la vez dos o más lenguas	La enseñanza / aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiriera una conciencia lingüística (“language awareness”)
El aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemática para la mayoría	El aprendizaje de lenguas está al alcance de la mayoría. Lo cual ha de facilitar la comunicación entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales

A pesar de que muchos de los planteamientos del nuevo modelo que presenta el cuadro se dan ya en los centros educativos de nuestro país, sin embargo, la enseñanza / aprendizaje de lenguas en las escuelas se viene haciendo de forma compartimentada, sin un objetivo común, raras veces se hace mención a las diferencias o similitudes que pueda haber entre unas y otras lenguas.

La falta de coordinación y de un proyecto lingüístico de centro consensuado por todo el profesorado puede llevar incluso a emplear terminologías distintas para unos mismos conceptos lingüísticos en las clases de distintas lenguas. Las metodologías usadas para el aprendizaje de distintas lenguas pueden llegar a ser contradictorias y todo esto lleva a la confusión de los aprendientes. Para aprovechar las sinergias que pueden establecerse en el aprendizaje de lenguas en los centros educativos es esencial, como ya hemos dicho, un buen planteamiento del proyecto lingüístico del centro y una buena coordinación entre el profesorado.

Para llevar a cabo estos cambios necesarios para un nuevo enfoque de la enseñanza / aprendizaje de lenguas, deben afrontarse también cambios fundamentales en la formación inicial y permanente del profesorado que facilite tanto a los futuros profesores como a los que están en ejercicio afrontar estos nuevos retos y encontrar soluciones válidas para conseguir que sus estudiantes tengan capacidad y habilidades suficientes que les conviertan en ciudadanos plurilingües en un futuro inmediato.

### ***¿Cual es la política lingüística del Consejo de Europa y de la Unión Europea?***

El Consejo de Europa se ha planteado con mucho rigor el plurilingüismo y la pluriculturalidad en los que la Europa del siglo XXI está inmersa. Para facilitar el diálogo entre los profesionales de la enseñanza y sus usuarios se ha elaborado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Portafolio de las Lenguas y, paralelamente, el ECML (*European Centre of Modern Languages*) está financiando proyectos de investigación y de divulgación relacionados con la innovación en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas. La Unión Europea subvenciona también cientos de proyectos europeos cuya finalidad es la comunicación y el intercambio de experiencias entre los distintos países del mundo, a los que pueden acogerse todos los países que integran la Unión. Todo ello para la mejora de la calidad de la comunicación entre los pueblos de lenguas y culturas diferentes.

Una mejor competencia comporta más movilidad y un contacto más directo, lo cual supone una mejor comprensión y una cooperación más estrecha. El Consejo de Europa también apoya, a través del ECML, proyectos innovadores para la enseñanza/ aprendizaje de lenguas que ayuden tanto a los jóvenes como a los adultos a adquirir las actitudes, los conocimientos y

las habilidades que se necesitan para ser más autónomos y, a la vez, más responsables y cooperativos en relación con los otros. De esta forma se contribuye a la promoción de una ciudadanía democrática.

### ***¿Existen materiales apropiados para elaborar un currículum de lenguas más global?***

Varios grupos de expertos, como los que integran los proyectos *Evlang* (*Éveil aux langues-Despertar a las lenguas*) y *Ja-Ling* (*Janua-Linguorum-La puerta de las Lenguas*), coordinados por el profesor y lingüista Michel Candelier de la Universidad de Le Mans, han elaborado materiales para alumnos de educación primaria y secundaria (1º y 2º de ESO), basándose en los planteamientos teóricos y el modelo de Hawkins (1984) sobre lo que él llama *awareness of language* o conciencia lingüística, considerada como el fundamento o la base que facilita cualquier aprendizaje de lenguas.

Se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre la estructura de las lenguas. Para hacer esta reflexión los alumnos se enfrentan a una serie de lenguas conocidas o no, que deben comparar entre ellas. Unas veces trataran de agruparlas por familias, otras veces observarán que unas lenguas utilizan artículos y otras no, o que algunas lenguas hacen la concordancia del adjetivo con el sustantivo y otras no lo hacen, etc. Los alumnos mediante esta reflexión adquieran confianza en sí mismos para afrontar el aprendizaje de cualquier lengua porque entienden con más facilidad la estructura de una nueva lengua. Al mismo tiempo se introducen elementos culturales que van ligados a las lenguas y sus hablantes y se pretende fomentar actitudes positivas hacia lenguas y culturas desconocidas para ellos.

Algunos expertos en lingüística y en didáctica de las lenguas de diversos países europeos elaboraron proyectos, siguiendo el modelo de Hawkins, y a ellos nos vamos a referir a continuación. *Evlang* fue un proyecto Sócrates-Lingua, que se inició en el 1997 y finalizó en el 2000, y *Ja-Ling* fue uno de los proyectos financiados por el ECML (*European Centre for Modern Languages*) durante el periodo 2000-2003. La aproximación didáctica conocida como *éveil aux langues/despertar a las lenguas*, en la que se apoyan ambos proyectos, se caracteriza por la utilización de la diversidad lingüística (presentación de una gran variedad de lenguas, como el modelo de Hawkins) como objeto de aprendizaje con el objetivo de:

- acrecentar los conocimientos de los alumnos sobre el mundo de las lenguas,
- fomentar actitudes positivas hacia lenguas y culturas desconocidas para ellos,
- despertar interés y motivación por el aprendizaje de lenguas,
- fomentar la conciencia lingüística (*awareness of languages*) del alumnado,
- adquirir aptitudes para observar y analizar distintas lenguas, lo cual va a facilitar el aprendizaje de las lenguas de la escuela.

Los proyectos *Evlang* y *Jaling* tienen además otros objetivos relacionados con el profesorado:

- Orientar al profesorado para crear las condiciones necesarias para que se produzca una real intercomunicación en el aula entre profesor, alumnos autóctonos y alumnos inmigrantes.
- Concienciar al profesorado sobre la importancia que las creencias, identidades, actitudes y motivación tienen para la adquisición de lenguas.

La singularidad de los materiales didácticos diseñados por los equipos *Evlang* y *Ja-Ling* reside en la presentación de varias lenguas simultáneamente, que pueden ser conocidas o no por

los alumnos. Pueden incluir las lenguas de aprendizaje en la escuela, así como lenguas pertenecientes a grupos de hablantes cuyas lenguas son minoritarias en nuestro país, como pueden ser el árabe, el polaco, el italiano o el catalán. La presencia y el tratamiento de estas lenguas minoritarias en el aula les da una legitimación y un reconocimiento porque todas tienen un mismo estatus en la clase. El hecho de incluir lenguas de grupos minoritarios favorece la inclusión en el grupo-clase de los alumnos hablantes de las mismas porque ellos se convierten en expertos ya que pueden enseñar aspectos relacionados con su lengua y su cultura al resto de la clase.

No se trata de aprender estas lenguas sino de darles un espacio en el aula y hacer de ellas objeto de estudio comparativo con otras lenguas y sobre todo que sirvan como pretexto para el encuentro y la socialización. Christiane Perregaux (1995) propone crear en la escuela un espacio plurilingüe, que sea lugar de acogida, de socialización y de estructuración. Para crear un espacio en la escuela de estas características, los países participantes en los proyectos *Evlang* (5 países) y *Ja-Ling* (16 países) elaboraron y pilotaron materiales interdisciplinarios. Es decir materiales que pueden utilizarse en varias áreas del currículo a fin de que el despertar la conciencia lingüística del alumnado sea una labor de todo el profesorado.

No se trata de añadir una asignatura más en el currículo, sino de ver cómo el profesorado desde distintas materias (Lenguas, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) puede también aprovechar las lenguas del aula para enriquecer el repertorio lingüístico del alumnado y al mismo tiempo favorecer las actitudes positivas hacia otras lenguas y sus hablantes.

Ambos proyectos fueron evaluados por padres, alumnos y profesores. En el proyecto *Evlang* se hizo una evaluación cualitativa y cuantitativa a fin de comprobar si se cumplían las siguientes hipótesis:

- Los alumnos participantes en el proyecto adquirirán competencias metalingüísticas que les permitirán hacer un mejor aprendizaje de las lenguas del currículum.
- Los alumnos participantes en el proyecto desarrollarán actitudes positivas hacia lenguas desconocidas, sus hablantes y sus culturas.
- Los alumnos participantes en el proyecto tendrán un mayor grado de motivación por el aprendizaje de lenguas.
- Los instrumentos utilizados para la evaluación cualitativa fueron: los diarios de alumnos y profesores, entrevistas a alumnos y profesores, grabaciones de clases en video.

Para la evaluación cuantitativa se pasó un *test* al grupo piloto (1.892 alumnos participantes en el proyecto) y al grupo control (951 alumnos que no participaron en el proyecto). que medía motivación por el aprendizaje de lenguas, aptitudes metalingüísticas y actitudes hacia las lenguas, sus hablantes y sus culturas.

- cuestionarios a los alumnos
- cuestionarios a los padres
- cuestionarios a los profesores

Los resultados mostraron que los alumnos que participaron en el proyecto tenían actitudes más positivas hacia otras lenguas y sus hablantes y estaban más motivados por el aprendizaje de lenguas que los alumnos del grupo control que no utilizaron los materiales didácticos del proyecto. Los resultados relacionados con las aptitudes metalingüísticas de los

alumnos fueron menos significativos. Sin embargo, comparando el grupo piloto, participante en el proyecto, con el grupo control se observaron cambios entre el alumnado que participó durante un año y medio en el proyecto *Evlang*. Uno de los cambios experimentados por el grupo participante en el proyecto fue una mayor capacidad de discriminación oral entre lenguas muy diversas y una capacidad de memorización mayor que la de los alumnos del grupo control.

La evaluación del proyecto *Ja-Ling* fue también cualitativa y cuantitativa. Para la evaluación cualitativa se hizo observación de clases y se utilizaron los diarios del profesorado. El enfoque de esta evaluación se centró mayoritariamente en la evaluación de las creencias del profesorado sobre los efectos que el proyecto podía tener en las actitudes, motivación y aptitudes metalingüísticas de los alumnos participantes en el proyecto. Para ello se elaboró un cuestionario para el profesor que contenía 35 ítems con una escala de *Lickert* de 5 puntos.

Los resultados de las ANOVAS de los cuestionarios del profesor mostraron que no había diferencias significativas entre el profesorado por lo que respecta a sus creencias sobre los efectos que los materiales didácticos podían tener en las actitudes y la motivación de los alumnos. Es decir que la mayoría del profesorado manifestó que las actividades del proyecto *Ja-Ling* influyen positivamente en las actitudes del alumnado hacia lenguas desconocidas, sus hablantes y sus culturas. Mostraron también su aprobación unánime sobre la influencia que las actividades y los materiales *Ja-Ling* ejercen en la motivación de los alumnos por el aprendizaje de lenguas.

Los análisis de la variancia mostraron en cambio diferencias significativas entre grupos de profesores por lo que respecta a sus creencias sobre los efectos del proyecto en las competencias metalingüísticas adquiridas por el alumnado. Los resultados manifiestan diferencias significativas a este respecto entre los profesores generalistas y especialistas de lenguas extranjeras de educación primaria, siendo los especialistas de lenguas extranjeras en su mayoría los que consideran que las actividades del proyecto ayudan al alumnado a adquirir mejores competencias metalingüísticas. También había diferencias entre el profesorado que tenía alumnos inmigrantes en las aulas y los que no tenían, siendo los primeros los que creían que el proyecto favorecía más al alumnado con respecto a las competencias metalingüísticas. Finalmente se observaron también diferencias significativas entre los profesores que habían experimentado anteriormente materiales similares a los de *Ja-Ling* y habían recibido más horas de formación que los que participaban por primera vez en un proyecto de esas características. Los primeros mostraban una mayor convicción en que estos materiales pueden ayudar a mejorar las competencias metalingüísticas del alumnado que los segundos.

A continuación mostramos un ejemplo de los materiales didácticos elaborados por un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona que han participado en ambos proyectos.

### ***Ejemplo de materiales didácticos***

El material que presentamos a continuación está basado en un cuento, *El ladrón de palabras*, que se puede trabajar en la clase de español. Pretende concienciar a los alumnos sobre la preservación de las lenguas minoritarias, haciéndoles reflexionar sobre las consecuencias negativas de la pérdida de las mismas y la riqueza cultural que supone la existencia de la diversidad de lenguas. Se trabaja sobre los préstamos y las variedades de una misma lengua. Se intenta que los alumnos valoren la lengua como vehículo de expresión de sentimientos, conocimiento...En la primera sesión se revisan actividades que se trabajaron el

año anterior sobre los días de la semana en distintas lenguas para que se familiarizaran con distintos tipos de escritura (el árabe y el hebreo) y con distintas familias de lenguas.

*Evlang - Eveil aux langues*

### **El ladrón de palabras**

**AUTORES:**

Dolors MASATS  
Artur NOGUEROL  
Virginia UNAMUNO



Con la colaboración de:

Mercè BERNAUS  
Consol MOLINOS

**Objetivos generales:**

- Retomar la dinámica y el tema planteado por el proyecto.
- Participar activamente en la audición y comentario de un cuento.
- Tomar conciencia de la riqueza cultural que supone la existencia de la diversidad de lenguas y reflexionar sobre las consecuencias negativas de la pérdida de la misma.
- Rechazar el estereotipo según el cual hay lenguas superiores e inferiores.
- Ser consciente de la posibilidad de expresar de distintos modos los sentimientos e ideas y la riqueza de hacerlo con distintas lenguas.
- Valorar la lengua como vehículo de expresión de sentimientos, conocimiento...

Sesiones

<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Material</b>
Sesión 1	Realización de un conjunto de actividades orientado a la evocación el tema y la dinámica del proyecto. Evaluación de las actitudes de los participantes hacia la diversidad lingüística y del interés por su aprendizaje.	* Diario "Despertar a las lenguas" * Casete de una actividad del curso anterior * Ficha de actividades
Sesión 2	La primera parte de la actividad consiste en la audición del cuento y reflexión sobre el enigma que soluciona el problema planteado. La segunda parte se centra en el resumen focalizado del cuento: las soluciones que dan los personajes al problema de la desaparición de las palabras. Para finalizar, se realiza una puesta en común orientada a la evaluación, por parte de los participantes, de dichas propuestas.	* Cuento * Ficha de las actividades
Sesión 3	Realización de una serie de actividades sobre distintos aspectos del léxico de una lengua (creación de palabras, sinonimia, préstamos y variedades dialectales).	* Cuento * Ficha de las actividades * Cuadro ampliado del ejercicio 3

### **PRIMERA SESIÓN**



1. Como vosotros, otros niños del mundo hacen las actividades y juegan con lenguas que antes no conocían. ¿Con cuántas lenguas diferentes has tenido contacto?  
Con ..... lenguas.
2. Escucha con atención el casete y di qué lenguas reconoces: alemán, árabe, catalán, español, francés, inglés, italiano, portugués.
3. ¿Recuerdas las actividades que hiciste el curso anterior, en las que se hacían ejercicios con varias lenguas a la vez? Revisa tu diario del “Despertar a las lenguas” y anota lo que más te gustó. Después lo haréis en grupo.
4. Una de estas actividades nos hizo conocer los días de la semana en diferentes lenguas ¿La recuerdas? Apunta debajo de cada palabra, de qué lengua se trata y completa los días de la semana en castellano.

¿Qué día es?	Sábado	Viernes	.....
	الجمعة	יום שבת	Mercoledì
Lengua	INGLÉS FRANCÉS ÀRABE HEBREO	FRANCÉS ITALIANO ÀRABE HEBREO	FRANCÉS ITALIANO ÀRABE HEBREO

¿Qué día es?	.....	.....	.....	.....
	Dydd lun	3ª feira	Jeudi	Sontag
Lengua	INGLÉS GALÉS FRANCÉS ÀRABE	INGLÉS GALÉS PORTUGUÉS	FRANCÉS GALÉS ALEMÁN ITALIANO	FRANCÉS GALÉS ALEMÁN ITALIANO

5. Revisad en grupo lo que habéis escrito y comentadlo en la clase.

## SEGUNDA SESIÓN

1. Como sabéis, las lenguas son muy importantes para nosotros. Pero ¿qué pasaría si un día desaparecieran? Ahora vamos a escuchar una historia que tiene por título "El ladrón de palabras". ¿Os imagináis de qué puede tratar este cuento? Trabajad en grupos y, después escribid lo que pensáis.
2. Escuchad atentamente este cuento.
3. Individualmente contestad estas preguntas:  
¿Qué recuerdas del cuento?  
¿Qué ha pasado?  
¿Cómo supo María que Miguel era el ladrón? ¿Recuerdas las propuestas que hace la gente del cuento para solucionar el problema de las palabras robadas?  
ERNESTO PROPONE  
ELVIRA PROPONE  
MIGUEL PROPONE  
JORDI PROPONE

Discutid en grupos y razonad las respuestas que habéis dado a las preguntas del apartado 3.

## TERCERA SESIÓN

### *Propuesta 1: Los nombres inventados*

La propuesta de Elvira es inventar nuevos nombres para las palabras que roba el ladrón. En pequeños grupos, inventad otras formas de llamar a

ruiseñor .....  
noche .....día .....luz  
.....bicho .....cráter  
.....medialuna .....tulipán  
.....

Por ejemplo: luciérnaga = lumpidusa

### *Propuesta 2: Palabras y expresiones sinónimas*

La propuesta de Ernesto es buscar otras formas para llamar a las cosas a las que el ladrón les ha robado el nombre. ¿Cómo llamaríais a las siguientes cosas? Escoged la palabra adecuada.

amigo .....sendero .....agrada .....cuento  
.....baile .....diario .....  
danza - enemigo - amor - gusta - rechazo - poema - caricia - cine alaba - cómplice -  
canción - compañero - historia - narración periódico - revista - sol - camino - puente  
- marcha - programa - gol

### *Propuesta 3: Los préstamos*

La propuesta de Jordi es darle a la gente de aquel pueblo palabras de su lengua. Todas las lenguas tienen palabras que han tomado prestadas de otras lenguas. ¿Sabíais que las palabras “tomate” y “chocolate” vienen del nahua, la lengua de los aztecas de México? Las palabras que se toman de otra lengua se llaman préstamos.

A continuación tienes unas frases en las que aparecen algunos de estos préstamos. Con la ayuda del pequeño diccionario que tenéis más abajo, buscad de qué lenguas se han tomado algunas de estas palabras y dónde se hablan:

En nuestros mercados es difícil encontrar aguacate, mango o cacao, en cambio es muy fácil encontrar manzanas, peras o limones. Me gusta jugar a todo tipo de juegos: el ajedrez, las canicas, el tobogán, el bumerán, las muñecas, el escondite o la petanca. El menú del sábado para despedir a los niños y niñas ingleses que han venido a visitarnos será éste: de primer plato espaguetis de espinacas (que son de un color verde precioso); de segundo, croquetas, y de postre fruta del tiempo o yogur de chocolate, a escoger.

### **\*Lenguas de Europa:**

acróbata: del griego / autocar: del inglés / búnquer: del alemán / canica: del neerlandés / coche: del húngaro / croqueta: del francés / espagueti: italiano / mochila: del euskera / papel: del



catalán / payo: del gallego / peseta: del catalán / petanca: del occitano / pirarse: del caló / pizarra: del euskera / pony: del escocés / robot: del checo

**\* Lenguas de Asia**

caravana: del persa / espinaca: del persa (o farsi) / mango: del tamil / mamut: de una lengua siberiana / sábado: del hebreo / talismán: del persa / té: del chino / yogur: del turco

**\* Lenguas de África**

ajedrez: del árabe / boabab: de una lengua de África / chimpancé: de una lengua bantú / limón: del árabe / quiosco: del árabe / rafia: del malgache

**\* Lenguas de América**

aguacate: del nahua / anorak: del inuí (esquimal) / cacao: del nahua / chocolate: del nahua / huracán: del taíno / patata: del quechua y el taíno / tobogán: del micmac

**\* Lenguas de Oceanía**

bumerán: de una lengua de Oceanía / orangután: del malayo

*Propuesta 4: Las variedades de una misma lengua*

Miguel, en cambio, propone buscar palabras diferentes para las que han desaparecido, preguntándole a la gente que habla de otra forma, aunque en la misma lengua. ¿Sabías que “melocotón” se dice “durazno” en América y que “patata” se dice “papa” en el sur de España? Lee la siguiente noticia y completa el cuadro.

**VIAJAR EN BUENOS AIRES**

La ciudad de Buenos Aires es una de las más grandes del mundo. Está llena de autos que van y vienen por sus calles y avenidas. Además, existe el transporte público: sobre las calles, hay colectivos de todos los colores que van repletos de gente y pintados con mucho arte; debajo de la tierra, el subte, medio de transporte muy utilizado en aquella ciudad porque permite ir de un lado a otro, evitando el tráfico.

Busca en el texto las palabras que significan lo mismo que:

Metro .....; coche .....; autobús .....

**Conclusión**

Se puede concluir que el uso de este tipo de materiales plurilingües tienen un efecto positivo en las actitudes y la motivación de los alumnos. Por lo tanto son materiales que pueden apoyar la intercomunicación entre alumnos autóctonos e inmigrantes y, sobre todo, pueden ayudar a crear actitudes positivas hacia las lenguas, los hablantes de las mismas y sus culturas. A las administraciones y a los centros educativos les corresponde colaborar para que el plurilingüismo y la pluriculturalidad tengan cabida en los currículos de enseñanza obligatoria a fin de conseguir los objetivos trazados por el Consejo de Europa sobre política lingüística.

Hay que seguir trabajando, pues, en esta línea para lograr que el plurilingüismo y la pluriculturalidad sean aceptados y apoyados por las instituciones, por el profesorado, por los padres y por los propios alumnos, que son los beneficiarios de este planteamiento didáctico.

### *Referencias*

Bernaus, M., Genelot, S., Hesinger, C., Matthey, M. (2003) Attitudes, représentations et motivation. En M. Candelier *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, S.A.

Bernaus, M., Kervran, M., Noguero, A. (2003) L'appropriation de l'approche par les enseignants. En M. Candelier *Janua Linguarum-La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Council of Europe.

Candelier, M. (ed.) (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, S.A.

Candelier, M. (ed.) (2003) *Janua Linguarum-La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Division, Strasbourg.

Hawkins, E. (1984, 1996) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lluch, X. (2002) *Multiculturalitat i escola: una visió valenciana*. Pnencia presentada en el III Congrés de l'Escola Valenciana.

Perregaux, Ch. et Magnin Hottelier, S. (1995) Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie ! *Babylonia* (2), 51-55.

Tinsley, T. (2003) "Language education in a multi-ethnic society". En *Facing the future: Language educators across Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil d'Europe, pp. 39-49.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua

Fernando Trujillo Sáez  
Universidad de Granada

#### Introducción

La enseñanza del español como segunda lengua es un tema relativamente nuevo en el catálogo de preocupaciones de las instituciones educativas, tanto en relación con la gestión de los centros como en cuanto a la formación (inicial o permanente) del profesorado. Tanto es así que, al menos en la universidad, aún no podemos afirmar que el español como segunda lengua sea un objeto de estudio asentado<sup>2</sup>.

Sin embargo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sí nos ofrece unas estadísticas bastante detalladas sobre los alumnos extranjeros en nuestro sistema educativo. Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>3</sup>, el total de alumnado extranjero durante el curso 2002-2003 fue de 303.827 estudiantes, lo que supone un incremento interanual del 47,1% respecto al año anterior, siendo las Comunidades de Madrid (80.950), Cataluña (54.061), Comunidad Valenciana (37.500), Andalucía (31.277), Canarias (18.143), Murcia (13.462) y Baleares (12.503) las principales comunidades receptoras, mientras que Madrid, Baleares, Navarra, La Rioja y Murcia son las que tienen mayor porcentaje de alumnos extranjeros en sus aulas, como se puede observar en las figuras 1, 2 y 3.

	2002-2003
TOTAL	297.262
E. Infantil/Preescolar	60.412
E. Primaria/E.G.B.	133.310
Educación Especial	1.015
E.S.O.	80.820
Bachilleratos	12.200
Formación Profesional	9.505

Figura 1. Datos del alumnado extranjero por enseñanza<sup>4</sup>

	2002-2003
TOTAL	4,34
E. Infantil/Preescolar	4,73
E. Primaria/E.G.B.	5,37
Educación Especial	3,69
E.S.O.	4,3
Bachilleratos	1,79

<sup>2</sup> Puede servirnos como índice el hecho de que en la base de datos TESEO sólo aparecen siete tesis doctorales bajo el título "español como segunda lengua" en el momento de la redacción del artículo (28 de febrero de 2004).

<sup>3</sup> Datos disponibles en <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Avance2002-03.pdf>

<sup>4</sup> Datos disponibles en <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Cifras2003-04.pdf>

Formación Profesional 1,89

Figura 2. Número de estudiantes extranjeros por 100 alumnos matriculados, por enseñanza<sup>5</sup>

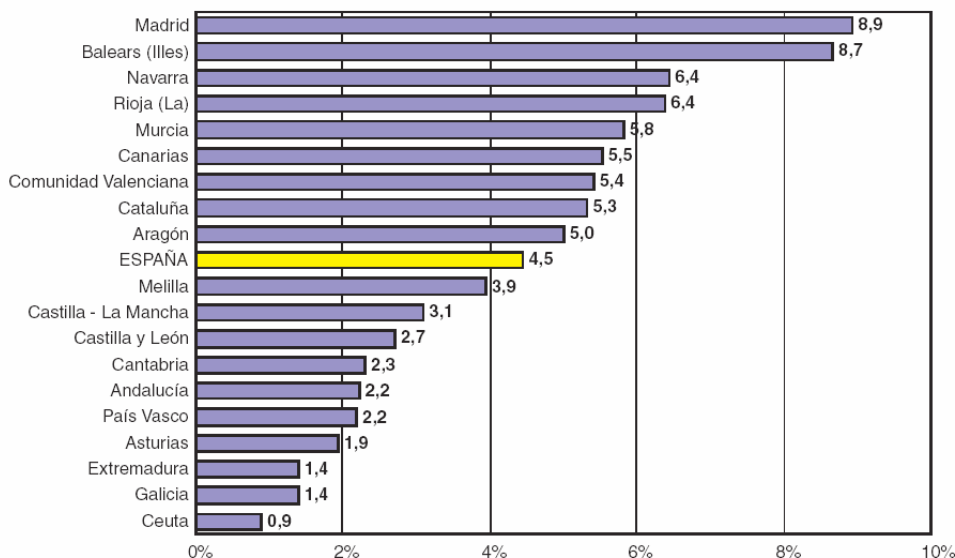


Figura 3. Datos del alumnado extranjero por comunidades autónomas<sup>6</sup>

Precisamente, nuestra primera reflexión es en torno a la lengua que habla este “alumnado extranjero” y el propio concepto de “español como segunda lengua (L2)”, sobre el que hay ciertos problemas terminológicos en nuestro país. Seguiremos en esto a Stern (1983:10)<sup>7</sup> quien, tomando como punto de referencia a la persona que aprende la lengua, afirma que el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia (lo cual justifica el denominador de “lengua materna”); una segunda lengua, por tanto, sería la que, cronológicamente, se adquiere con posterioridad a la L1.

Además, hay que distinguir entre lengua extranjera (LE) y L2. Stern (*ibid.*:16) distingue ambos conceptos diciendo que la L2 tiene un estatus oficial o una función reconocida dentro del país donde la persona está aprendiendo la lengua mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde la persona está aprendiendo la lengua (como es el caso del inglés o el francés en nuestro país)<sup>8</sup>. Esta distinción es importante porque, como señala Stern (*ibid.*: 16), una L2, al ser utilizada en el contexto donde vive el aprendiz, puede tener mucho más apoyo “ambiental” (*environmental support*) que una LE, mientras que la LE necesita de medidas de compensación (y normalmente un aprendizaje más formal) por la falta de ese apoyo ambiental.

En nuestro país, la enseñanza del español a no-hispanohablantes se ha denominado, tradicionalmente, ELE, “Español como Lengua Extranjera”, sin consideración del contexto de enseñanza. Este ELE, normalmente, se refiere a la enseñanza de español en academias o centros universitarios (que han visto en este “servicio” una nueva fuente de financiación de las siempre deficitarias universidades públicas) a aprendices de una capacidad adquisitiva media-alta. Tanta es la fuerza del uso del término ELE en este sentido (a través de todos los sectores asociados –educativos, formativos, editoriales,...) que se ha producido una ocupación semántica del espacio del EL2 por parte del ELE y hoy se distingue entre “español para inmigrantes o refugiados” y ELE (¿español para ricos?), con un uso fluctuante de la expresión EL2.

<sup>5</sup> Datos disponibles en <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Avance2002-03.pdf>

<sup>6</sup> Datos disponibles en <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Cifras2003-04.pdf>

<sup>7</sup> Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>8</sup> Las distinciones entre L1, L2 y LE son complejas cuando pretendemos analizar una realidad concreta. Stern (1983: 272) hace referencia a Mackey (1970) y su tipología de casos de educación bilingüe, en la cual interactúan el individuo, la familia, la escuela, la zona donde vive el individuo y, finalmente, su región o su nación. Así, podríamos tener personas que hablan una lengua que no coincide con la lengua escolar o nacional, pero sí con la lengua de su barrio. Esto justifica la necesidad de investigaciones en sociolingüística de la L2 en nuestro país.

Para aclarar nuestra posición, nuestro uso de EL2 hace referencia al aprendizaje del castellano en el sistema educativo español por no-hispanoblatantes. Además, aun reconociendo la diversidad existente dentro del grupo de los “inmigrantes” (no es lo mismo el jubilado alemán que el temporero marroquí), nuestro interés está junto a aquellos cuyos perfil social e historia personal los someten, en muchas ocasiones, a situaciones de “riesgo social” (como se afirma en buena parte de la normativa educativa que a continuación presentaremos). Son estas personas las que nos preocupan y, por las cuales, nos interesa la enseñanza del EL2.

Por ello, el objeto de este artículo es hacer una descripción en positivo de las acciones que las distintas Comunidades Autónomas con transferencias en educación<sup>9</sup> están desarrollando en relación con la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Dado que la educación no es una actividad espontánea sino un complejo entramado institucional en el cual se establecen los objetivos a alcanzar y los medios para conseguirlo, conocer por parte de los profesionales implicados este entramado es fundamental para poder funcionar eficazmente dentro de él.

Además, decimos “una descripción en positivo” porque nuestra intención es mostrar qué se está haciendo para que esa información sirva de provecho a todos los interesados en esta cuestión. Sin embargo, partimos del hecho de que simplemente no es posible mostrar todo lo que se está haciendo: en primer lugar, muchas de las acciones son humildes en su difusión y no es fácil recabar la información, dispersa en cada comunidad autónoma; así, por ejemplo, es virtualmente imposible conocer todas las acciones de formación permanente del profesorado que están desarrollando los Centros de Profesores (en sus distintas denominaciones), auténticos motores de innovación en este tema. En segundo lugar, en la era de las tecnologías de la información y la comunicación, muchas Comunidades Autónomas no tienen sus páginas *web* debidamente actualizadas o tan completas como sería deseable. En tercer lugar, cualquier recolección de información educativa es siempre temporal dada la innovación y el cambio que impera en cualquier sistema educativo. Por último, aunque para la redacción de este artículo se escribió a todas y cada una de las comunidades autónomas, no en todos los casos se ha podido conseguir la información pertinente a tiempo. Esta incapacidad práctica de reunir toda la información (lo cual, por otro lado, superaría en mucho el espacio de un artículo) hace que sólo podamos hablar en positivo y que nuestra capacidad de análisis de las carencias en la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español sea, en este momento, limitada.

Sin embargo, esta inevitable incapacidad para conseguir toda la información no significa que no podamos hacer una prospectiva de las necesidades que plantea la enseñanza del español como segunda lengua. Uno de los objetivos de esta descripción es hacer recuento de lo que está hecho para seguir trabajando a partir de ahí. Por ello, las conclusiones de nuestro artículo tienen valor de futuro pues indican algunas líneas de avance para la mejora de la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua.

### ***Actuaciones Institucionales<sup>10</sup>***

Comenzaremos nuestro camino, sin más dilación, por Andalucía, donde encontramos, dentro de la Consejería de Educación y Ciencia, una Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad<sup>11</sup>. En su página *web* podemos encontrar información sobre atención al alumnado inmigrante y enseñanza del español como segunda lengua.

En primer lugar, debemos mencionar la acción legislativa del gobierno andaluz, que promulgó la *Ley de Solidaridad en la Educación* (Ley 9/1999, de 18 de noviembre)<sup>12</sup>, la cual regula un conjunto de actuaciones compensadoras dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales debidas bien a los diferentes grados y tipos de capacidades físicas, psíquicas, cognitivas o sensoriales, bien asociadas a condiciones sociales desfavorables. En concreto, se afirma en esta ley que:

---

<sup>9</sup> Esta decisión procedimental excluye a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Dos razones justifican esta decisión: ninguna de las dos tiene transferencias educativas y, por tanto, siguen dependiendo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, lo cual, en cierto sentido, hace que no se puedan comparar con el resto de las comunidades; además, la complejidad de la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua, por la idiosincrasia propia de estas dos ciudades, desborda el espacio permitido para este artículo y justifica la redacción de un próximo trabajo monográfico.

<sup>10</sup> La información sobre las principales actuaciones institucionales aquí mencionadas está recogida en la web *Punto de Encuentro*, sección EL2, accesible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/espl2.htm>

<sup>11</sup> Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/index.asp>

<sup>12</sup> Normativa disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/normativa/LEY%20DE%20SOLIDARIDAD.html>

en Andalucía, (...) cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los Centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios.

Esta ley se desarrolla y concreta a través de los Decretos 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales y 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas<sup>13</sup>. En el preámbulo de este último decreto se afirma que:

**Más reciente es la incorporación al sistema educativo de alumnos y alumnas de familias inmigrantes en situación de desventaja social y económica. La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y, a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas.**

Entre las acciones que promueve este decreto está la creación, por parte de los centros que acojan a estudiantes con condiciones sociales desfavorecidas, de un *Plan de Compensación Educativa* con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado. Será en este Plan donde se concreten “en su caso, medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado procedente de otros países como requisito necesario para la adquisición de los aprendizajes establecidos en las diferentes áreas del currículo” (artículo 10 del Decreto 167/2003). La redacción de este Plan por parte del centro permite tener acceso a una serie de recursos y apoyos adicionales (claramente establecidos en el decreto).

Además, el artículo 26 del Decreto 167/2003 habla de los estudiantes inmigrantes en situación de desventaja sociocultural y establece que los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural incorporarán a su *Plan de Compensación Educativa* o, en su caso, al *Plan Anual de Centro*, los siguientes elementos:

- a) Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa.
- b) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de este alumnado
- c) Acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.

**d) Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.**

Tras esto, la Consejería de Educación y Ciencia se compromete a dotar a estos centros de los recursos humanos y materiales necesarios, en el marco de los programas de atención al alumnado inmigrante que se estén llevando a cabo.

Por último, la Consejería de Educación y Ciencia elaboró en 2001 un *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*<sup>14</sup>. Entre las medidas que propone este Plan encontramos las siguientes:

1. Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.

---

<sup>13</sup> Normativa disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/NORMATIVA/NEE/EDESPE.htm> y <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/scripts/normativa/compensa/plcomp.html>, respectivamente

<sup>14</sup> Disponible en <http://moderniza-dos.andaluciajunta.es/CDA/Textos/paeaicaa.pdf>



2. Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.
3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.
4. Acceso a los servicios complementarios de comedor, transporte y residencia.
5. Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.
6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.
7. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.
8. Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.
9. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.
10. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).
11. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.
12. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
13. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.
14. Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que las alumnas y los alumnos inmigrantes tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.
15. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.
16. Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.
17. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.
18. Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.
19. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.
20. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.
21. Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.
22. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales etc.
23. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

Con gran interés para la práctica docente, la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad ha decidido publicar un resumen de las principales experiencias, iniciativas o proyectos que se están llevando a cabo en algunos Centros para fomentar la educación intercultural y para atender adecuadamente a la educación del alumnado inmigrante. Estos resúmenes se hallan en la *web* de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad<sup>15</sup>.

Por último, la Consejería de Educación acaba de hacer público (febrero de 2004) el Pliego de Cláusulas para la contratación de la Consultoría y Asistencia denominada “Evaluación de las Actuaciones de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía”<sup>16</sup>. Este tipo de acciones garantiza la calidad de la actuación, dando credibilidad y coherencia al sistema.

En Aragón, la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOA 06/07/2001), es la normativa más relevante en cuanto a la atención del alumnado inmigrante; así se desprende de la selección de normativa sobre atención a la diversidad que el propio

---

<sup>15</sup> Catálogo disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes/Scripts/INTERES/EXPINTERC/EXPERINTERC.html>

<sup>16</sup> Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/sgt/pliegos/2004/03-04.html>

Departamento de Educación y Ciencia mantiene en Internet<sup>17</sup>. Esta Orden es una concreción del Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón sobre atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Esta Orden establece, en su artículo cuarto sobre actuaciones generales, que la administración establecerá “programas de adquisición y desarrollo de la lengua de acogida para el alumnado inmigrante” así como facilitará “los acuerdos necesarios con instituciones y entidades para el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes residentes en la Comunidad Autónoma de Aragón”. Para ello establece, en Educación Infantil y Primaria, entre otras actuaciones:

- Medidas curriculares (“adecuación del currículo a las necesidades del alumnado; diseño de actividades que potencien el desarrollo de sus capacidades básicas fomentando metodologías cooperativas y activas; inclusión en el currículo de elementos de las distintas culturas y grupos sociales presentes en el centro; desarrollo de las competencias comunicativas y elaboración de materiales adecuados a las características del alumnado”);
- Medidas organizativas (“adecuación de horarios a las necesidades del alumnado en actividades lectivas y complementarias, agrupamientos flexibles e intervenciones puntuales fuera del aula con otro profesorado”) y
- Medidas tutoriales (“acción tutorial de seguimiento individualizado de los alumnos, acercamiento de las familias al centro y desarrollo de programas familia-escuela”).

En Educación Secundaria, a la que dedica una atención especial, nos habla de apoyos individualizados dentro del aula, desdoble de grupos, agrupamientos flexibles, grupos de apoyo y unidades de intervención educativa específica.

Específicamente en relación con el alumnado inmigrante, la Orden nos dice que:

el aprendizaje instrumental de la lengua será un objetivo prioritario para su adecuada normalización. Las actuaciones específicas de cara a conseguir este objetivo tendrán un carácter transitorio limitándose al tiempo estrictamente necesario, y se llevarán a cabo, en su caso, por profesorado específico, a tiempo parcial y durante un periodo flexible dependiendo de las características de los alumnos.

Además, “se elaborarán programas de mediación sociocultural y acciones de inserción socioeducativa por parte de la Administración educativa, propiciándose por otra parte la puesta en funcionamiento de planes de acogida en los centros educativos”. Por último, afirma que el Departamento de Educación y Ciencia promoverá actividades de formación específica sobre atención al alumnado inmigrante.

En este sentido, en la sección sobre Atención a la Diversidad de la página *web* del Departamento de Educación y Ciencia<sup>18</sup> encontramos información sobre el C.A.R.E.I. (Centro Aragones de Recursos para la Educación Intercultural), un Centro puesto en marcha con el decreto 281/2002, de 3 de septiembre, del Gobierno de Aragón (BOA del 16 de septiembre de 2002) para tratar el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo. Tres son las funciones principales del C.A.R.E.I.:

1. Dinamización: Promover en los centros educativos las iniciativas del Gobierno Aragonés relativas a la Educación Intercultural.
2. Coordinación: Coordinar esfuerzos e intercambiar información con aquellos Departamentos, Instituciones, Organizaciones o Asociaciones que trabajan aspectos vinculados con la inmigración.
3. Documentación:
  - a. Sobre la atención educativa a alumnado inmigrante dentro y fuera de la comunidad (proyectos, actuaciones, recursos,...) y las propuestas útiles para los centros educativos.
  - b. Sobre las culturas presentes en la Escuela, así como sus lenguas y sistemas educativos.
  - c. Sobre todo lo relacionado con la didáctica del español como segunda lengua (métodos y materiales complementarios, autoformación del profesorado, etc.).
  - d.

El C.A.R.E.I. nos ofrece en Internet, además del listado de recursos de su biblioteca, el Plan de Acogida y el Protocolo de Observaciones (con un apartado interesante sobre las competencias del estudiante en lengua y matemáticas) así como traducciones de términos relacionados con la escuela y los oficios (por ejemplo, al rumano

<sup>17</sup> Disponible en <http://www.educaragon.org/index.asp>. Debemos buscar bajo los links de “Sistema Educativo” y “Enseñanza No Universitaria”, donde encontramos la sección de Atención a la Diversidad

<sup>18</sup> Disponible en <http://www.educaragon.org/index.asp>



en [http://admin.educaragon.org/files/traducir\\_rumano.doc](http://admin.educaragon.org/files/traducir_rumano.doc); también aparecen búlgaro, inglés, francés, portugués y ruso, y nos avisan de que tienen disponibles en las oficinas del C.A.R.E.I. las traducciones al árabe y al chino). Desgraciadamente, aunque ofrece la posibilidad de que los profesores envíen sus experiencias para que sean compartidas, no las muestra en la red sino que imaginamos que estarán disponibles en el propio centro.

La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias organiza la atención al alumnado inmigrante bajo el epígrafe de Atención a la Diversidad y siguiendo la Orden de 22 de julio de 1.999 (BOE 179), por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. En concreto, en la página *web* de la Consejería de Educación y Ciencia, *Educastur* (sección Atención a la Diversidad<sup>19</sup>) se ofrecen distintos recursos:

1. Proyectos: Iniciativas promovidas desde el Área de Orientación Educativa y Necesidades Educativas Especiales del Servicio de Innovación y Participación de la Comunidad Educativa (Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional, Viceconsejería de Educación).
2. Materiales: Documentos de interés, instrucciones, legislación, ...
3. Experiencias y artículos de opinión: Comunicaciones enviadas por los profesionales para su divulgación.
4. Enlaces: Selección de direcciones *web* con contenidos interesantes.
5. Foro: Publicación de consultas, notas, mensajes, temas de debate u opinión relacionados con el Área<sup>20</sup>.

Dentro de la sección de Proyectos, encontramos las *Actividades de Acogida Sociolingüística para Escolares*<sup>21</sup>, cuyos objetivos son:

1. Facilitar la acogida e integración social y educativa del alumnado inmigrante.
2. Promover el acceso, permanencia y promoción educativa, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de desigualdades de partida y orientando su promoción en el sistema educativo.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los alumnos.
4. Cualificar al profesorado, mediante actividades de formación, en estrategias y metodologías operativas para abordar las necesidades educativas de estos alumnos.

Se presentan tres actividades fundamentales:

1. Mantenimiento estadístico del censo regional de alumnos extranjeros y de minorías étnicas y/o culturales.
2. Dotación de Materiales de Referencia a Centros Docentes.
3. Socialización Intercultural. En este ámbito se establecerán acuerdos con Servicios Sociales, ONGS, Organizaciones de Voluntarios, etc., de cara a propiciar planes de actuación conjunta. Igualmente se procederá a convocar ayudas a favor de Asociaciones y Federaciones de Padres y Madres, en el marco de actividades de facilitación de la integración social y afectiva de alumnos y sus familias<sup>22</sup>.

En el aspecto práctico, es especialmente interesante el enlace de materiales de referencia a centros docentes<sup>23</sup>. Bajo este epígrafe se ofrece al profesorado información sobre los siguientes temas:

- a. Recursos didácticos
- b. Materiales para adolescentes y adultos
- c. Materiales para niños (8 a 12 años)

<sup>19</sup> Disponible en <http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/>

<sup>20</sup> Disponible en <http://www.educastur.princast.es/forum/>

<sup>21</sup> Disponible en <http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acogida/index.php>

<sup>22</sup> En el Foro sobre Atención a la diversidad leemos la siguiente noticia sobre las aulas de adaptación sociolingüística y la socialización intercultural: “Martes 18 de febrero de 2003. La Viceconsejería de Educación del Principado de Asturias, en colaboración con Cruz Roja Juventud, ha puesto en marcha 2 aulas de adaptación sociolingüística para alumnos inmigrantes. Su objetivo es favorecer la competencia lingüística y la adaptación cultural de los alumnos extranjeros, complementando la labor que se realiza en los Centros Educativos. En este primer año las aulas se ubican en Avilés (Cruz Roja Española, C/ Jovellanos,1) y en Oviedo (C/ Martínez Vigil, 36), su horario es de 17,30 a 19 horas, podrán participar alumnos desde los 5 hasta los 16 años.”

<sup>23</sup> Disponible en <http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/acogida/recursos.php>

- d. Manuales para estudiantes no alfabetizados en su LM. (adolescentes y adultos)
- e. Editoriales españolas que publican métodos de enseñanza de español para extranjeros
- f. Bibliografía con ideas prácticas para la clase
- g. Bibliografía para reflexionar sobre el tema
- h. *Contrastes*. Método de Alfabetización en Español como Lengua Extranjera
- i. Manual para la enseñanza de castellano a inmigrantes y refugiados
- j. Manual de Formación Intercultural para Grupos Multiculturales
- k. Manual de Lengua y Cultura para Inmigrantes
- l. Materiales complementarios
- m. Recursos en Internet
- n. Formación del profesorado

Fundamentalmente, la información ofrecida son direcciones de Internet, referencias bibliográficas y direcciones de instituciones y editoriales.

La Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares<sup>24</sup> mantiene un espacio *web*, WEIB<sup>25</sup>, en la cual podemos encontrar, bajo el epígrafe de Programas Educativos, tres proyectos relacionados con la enseñanza de la lengua: el *Currículum Integrado de Lenguas*, los *Programas Interculturales* y la *Normalización Lingüística*. El primero de ellos hace referencia a la integración de las áreas de lengua y literatura catalana y lengua y literatura castellana, cuyo borrador de currículum está disponible en la misma *web*<sup>26</sup>; el segundo se refiere al Programa “Vivim Plegats”, programa intercultural de educación para la paz y la cooperación; el tercero se refiere al uso y aprendizaje del catalán en el sistema educativo.

En este sentido, la Consejería de Educación y Cultura dictó, el 14 de junio de 2002, la Orden “per la qual es regula l’elaboració i execució del Programa d’acolliment lingüístic i cultural adreçat a l’alumnat d’incorporació tardana al sistema educatiu de les Illes Balears que cursa estudis als instituts d’educació secundària”<sup>27</sup>. Este programa, destinado al aprendizaje del catalán, debe formar parte de la programación anual del centro y aspira a favorecer la adquisición de la lengua al tiempo que continúa el aprendizaje de las áreas curriculares.

Además, la Dirección General de Política Lingüística<sup>28</sup> ofrece en su *web* una completa información sobre la lengua catalana (entre otros, el *Punto de Información sobre la Lengua Catalana*<sup>29</sup> –PICat–) y el aprendizaje del catalán (entre otros, el *Programa de Enseñanza de la Lengua Catalana*<sup>30</sup> –PELC–).

En la Comunidad Autónoma de Canarias, el primer documento a considerar es la Orden de 19 de mayo de 1995, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias<sup>31</sup>. En esta orden se establece, en su artículo sexto, que con carácter específico, las acciones y objetivos de compensación educativa a desarrollar en la Comunidad Autónoma de Canarias son:

- a) Acciones de compensación educativa y de respuesta a la diversidad en centros públicos:
  - a. Proyectos de aulas taller.
  - b. Proyectos de Pluralidad Cultural.
  - c. Proyectos para el desarrollo de aptitudes y adquisición de aprendizajes básicos.
- b) Acciones para prevenir la desigualdad en el inicio de la escolaridad:
  - a. Educación Infantil en la Familia.
- c) Acciones de integración socio-escolar de menores afectados por medidas judiciales o en situación de alto riesgo social y la promoción de sus familias así como los integrados en Residencias Escolares por problemas de desestructuración familiar.
- d) Acciones de Formación Ocupacional e inserción laboral de jóvenes socialmente desfavorecidos:
  - a. Tutorías de Jóvenes.

<sup>24</sup> Accesible en <http://educacioicultura.caib.es>

<sup>25</sup> Accesible en <http://weib.caib.es>

<sup>26</sup> Borrador de currículum disponible en

[http://weib.caib.es/Programes/cil/cil\\_documents/curriculums/curriculum\\_integrat.pdf](http://weib.caib.es/Programes/cil/cil_documents/curriculums/curriculum_integrat.pdf)

<sup>27</sup> Disponible en [http://weib.caib.es/Normativa/boib/docs/programa\\_acolliment.pdf](http://weib.caib.es/Normativa/boib/docs/programa_acolliment.pdf)

<sup>28</sup> Accesible en <http://dgpoling.caib.es>

<sup>29</sup> Accesible en <http://dgpoling.caib.es/user/menueweb/picat/webpicat.htm>

<sup>30</sup> Disponible en <http://pelc.uib.es/recursos/index.html>

<sup>31</sup> Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/1995/077/001.html>

- b. Experimentación de modalidades de garantía social.
- e) Acciones de desarrollo sociocomunitario, con la participación en planes globales de enriquecimiento cultural y promoción general de núcleos poblacionales deprimidos y con acusadas carencias en la construcción de mecanismos de integración e identificación social, así como aquellas acciones que favorezcan la relación escuela-familia.

En cumplimiento de esta orden, la Resolución de 5 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Promoción Educativa, convocó la realización, con carácter experimental, de proyectos de pluralidad cultural en Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria<sup>32</sup>. Posteriormente, la Resolución de 30 de abril de 1998, de la Dirección General de Promoción Educativa, convoca la realización, con carácter experimental, de Proyectos de Pluralidad Cultural en Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria Obligatoria<sup>33</sup>.

Los objetivos específicos de esta acción son los siguientes:

1. Integración por parte de la Comunidad Educativa de la riqueza que aporta la pluralidad cultural, asumiéndola en el Proyecto Educativo del Centro:
  - a. Con la incorporación al currículum de aspectos que enriquezcan la educación en valores y el conocimiento de otras realidades socioculturales, así como con estrategias de atención a la diversidad y criterios de evaluación formativa.
  - b. Con la adaptación del régimen interno a la realidad multicultural del Centro, especialmente en cuanto a mecanismos de participación de la Comunidad Educativa, flexibilidad organizativa, dinámica de trabajo colaborativo, organización de las actividades escolares, extraescolares y complementarias, planificación de los servicios y prevención/resolución de conflictos.
  - c. Con planteamientos que potencien el pensamiento crítico, la comprensión de la realidad y la construcción del conocimiento desde enfoques diversos.
  - d. Con la plasmación en cada Plan General Anual de medidas de mejora concretas que permitan evaluar los avances y afrontar las dificultades.
2. Organizar y sistematizar el aprendizaje de la lengua española, desde una perspectiva fundamentalmente funcional y, en la medida de lo posible, preservando la lengua materna, vinculada siempre a la valoración positiva de la cultura de procedencia.

Finalmente, la Resolución de 14 de marzo de 2000, de fecha 14 de marzo de 2000<sup>34</sup>, regula las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario e intervención en los grupos de estudiantes y articula actuaciones como los agrupamientos flexibles, el “Taller de Fomento de Autonomía del Aprendizaje” y, cuando sea necesario, la diversificación curricular.

Para el desarrollo y ejecución de estas acciones, se creó, dentro de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, un Secretariado de Pluralidad Cultural. Desgraciadamente, la página *web* de este Secretariado tiene importantes lagunas de información.

Por la Resolución de 28 de febrero de 2003 se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria<sup>35</sup>. Entre las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario están los *Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural*.

Estos Programas pretenden, en relación con la lengua y desde la perspectiva del alumnado, “superar la barrera idiomática cuando existe, y mejorar la competencia comunicativa del alumnado en general, de forma que se facilite el acceso al currículo ordinario”; en cuanto al profesorado, “facilitar el intercambio de materiales y de estrategias que propicien procesos de inmersión lingüística en las diferentes áreas curriculares, así como de mejora en la competencia comunicativa del conjunto del alumnado” y “garantizar tiempos específicos para la atención al

<sup>32</sup> Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/1996/148/004.html>

<sup>33</sup> Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/1998/063/006.html>

<sup>34</sup> Disponible en <http://nti.educa.rcanaria.es/scripts/inspe1/RES153.asp>

<sup>35</sup> Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/2003/051/010.html>

alumnado que no domina suficientemente el español y para la dinamización interna de propuestas de educación intercultural”.

Los Programas tienen dos ejes: educación intercultural y educación lingüística. En este último caso, destinado a alumnado no hispanohablante, se decide que “el alumnado asistirá al aula de apoyo idiomático un máximo de 5 horas semanales” y “el tiempo restante estos alumnos y alumnas estarán integrados en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros”. Además, nos parece especialmente interesante la previsión que hace de una asignatura optativa de “Español como Segunda Lengua”:

**Un aspecto esencial de la propuesta de adaptación que se haga a este alumnado consistirá en la oferta de la materia de Español como Segunda Lengua. Los contenidos de esta materia, mientras no se publique un currículo oficial, serán seleccionados tomando como referencia la materia Segunda Lengua Extranjera. Los contenidos serán desarrollados priorizando la adquisición de las competencias comunicativas, aplicando metodologías didácticas propias de las áreas de Lenguas Extranjeras y atendiendo a las características específicas de este alumnado.**

En el plano de la evaluación, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa anuncia la realización de un estudio titulado “Inmigración, Cultura y Educación en Canarias”<sup>36</sup>. El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) es un organismo institucional dependiente de la Viceconsejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Por último, también se ha publicado la guía informativa “Canarias nos acoge”, dirigida a favorecer el proceso de integración del alumnado inmigrante en los centros educativos canarios<sup>37</sup>. Desgraciadamente, esta guía no está disponible en la red.

La Comunidad de Cantabria organiza la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua según el reciente *Plan de Atención Educativa al Alumnado Extranjero de la Comunidad de Cantabria*<sup>38</sup> de la Consejería de Educación y Juventud. Las principales actuaciones de este plan se concretan en tres puntos:

- La elaboración de unas Instrucciones de Escolarización que contemplen esta realidad.
- La planificación y el desarrollo de actividades de formación enmarcadas en el Plan de Formación del Profesorado de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- La elaboración de una *Guía de Orientaciones* para la escolarización del alumnado extranjero en los centros educativos de la Comunidad.

El Plan prevé que el alumnado extranjero se integre el aula normalizada, en actividades de compensación educativa, en aulas de inmersión lingüística o en una versión combinada de estas dos últimas, dependiendo de su nivel de conocimiento de la lengua y de su conocimiento curricular. Podemos encontrar una Guía de Orientaciones para el Plan en el CIEFP de Laredo<sup>39</sup>.

Recientemente, siguiendo las instrucciones del *Plan de Atención Educativa al Alumnado Extranjero*, la Comunidad de Cantabria ha creado, en cada uno de los Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (CIEFP), una “Asesoría sobre Orientación, Tutoría y Atención a la Diversidad: alumnado extranjero” dentro de la cual habrá un “Asesor de Interculturalidad”. Las funciones de este asesor serán:

- Proporcionar documentación y materiales al centro.
- Elaborar y aportar estrategias de actuación al profesorado.
- Realizar actividades formativas de investigación en la acción que lleven a analizar y reconducir la práctica educativa en el propio centro.
- Diseñar las actividades de formación relacionadas con la atención al alumnado extranjero.
- Impulsar la creación de materiales.

<sup>36</sup> Anuncio disponible en <http://nti.educa.rcanaria.es/icec/>

<sup>37</sup> Noticia disponible en <http://www.educa.rcanaria.es/scripts/Ts/Noticia.asp?noticia=691>

<sup>38</sup> Disponible en <http://www.ciefp-laredo.org/P.A.E.%203-3-03.pdf>

<sup>39</sup> Disponible en [http://www.ciefp-laredo.org/GUIA\\_ORIENTACIONES.pdf](http://www.ciefp-laredo.org/GUIA_ORIENTACIONES.pdf)

- Alimentar el Banco de Recursos.

En la red podemos encontrar información sobre las actividades de las tres asesorías<sup>40</sup>.

En Castilla-La Mancha la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua están recogidas bajo el epígrafe de la **Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura**<sup>41</sup>. Aquí se muestran tanto la normativa pertinente como los centros, servicios, programas y recursos que se ofrecen a la comunidad educativa.

El Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2002 (D.O.C.M. 11-10-2002), ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en esta comunidad<sup>42</sup>. La primera medida es la redacción de un Plan de Atención a la Diversidad que responda a las necesidades de los estudiantes. Entre las medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo se mencionan “los grupos específicos para el aprendizaje de la lengua castellana por el alumnado inmigrante o refugiado que desconoce el idioma”.

Asimismo, la Consejería de Educación y Cultura dictó la Orden de 26 de junio de 2002<sup>43</sup>, por la que se publica el *Plan de Mejora de la Educación Secundaria en Castilla-La Mancha* y se desarrollan medidas para su puesta en práctica. En ese Plan de Mejora se determina que

La Consejería de Educación y Cultura creará para el curso 2002-2003, con carácter experimental, equipos itinerantes de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante y refugiado que desconoce la lengua castellana, para facilitar su inmersión lingüística. La Consejería de Educación y Cultura establecerá convenios de colaboración con Entidades sin ánimo de lucro y Ayuntamientos para favorecer los procesos de integración en el entorno social.

La Orden de 8 de julio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura regula, con carácter experimental, la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado<sup>44</sup>. La labor de estos equipos no es sólo el desarrollo de la competencia comunicativa de este tipo de alumnado, sino también colaborar con el profesorado, sobre todo a través de la formación, para la integración de estos estudiantes en el aula normalizada. El profesorado de estos equipos, que depende directamente del Delegado Provincial de Educación y Cultura, elabora para desarrollar su labor un Plan de Actuación considerando dónde, cómo y cuándo intervendrá, siempre en el caso de que la atención al alumnado no pueda desarrollarse “con fórmulas más normalizadas”<sup>45</sup>.

La Consejería de Educación de Castilla y León, a través de su Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, ha publicado el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*<sup>46</sup>. En este Plan Marco, se realiza un análisis inicial de la situación en el cual se indica que, si bien la población extranjera no supera el 1.7 % del total de la población, “el alumnado extranjero supone ya actualmente el 2,6 % del alumnado total y muestra un proceso de rápido crecimiento en Castilla y León, pues el ritmo de incremento anual se sitúa en torno al 50 %”. En cuanto al análisis de sus necesidades educativas, el Plan Marco afirma que

el alumnado extranjero constituye un colectivo en situación de riesgo, teniendo en cuenta su trayectoria educativa. De hecho, el 47 % del alumnado extranjero presenta necesidades de compensación educativa de algún tipo. Además, el 10 % se incorpora al sistema educativo sin conocimiento del Castellano.

<sup>40</sup> Disponibles en <http://www.ciefp-santander.org/asorientext.html> (Santander), <http://www.ciefp-laredo.org> (Laredo) y <http://www.ciefp-torrelavega.org> (Torrelavega).

<sup>41</sup> Disponible en [http://www.jccm.es/educacion/atenc\\_div/atenc\\_div.htm](http://www.jccm.es/educacion/atenc_div/atenc_div.htm)

<sup>42</sup> Disponible en [http://www.jccm.es/educacion/atenc\\_div/norma/decreto/decreto\\_diversidad.pdf](http://www.jccm.es/educacion/atenc_div/norma/decreto/decreto_diversidad.pdf)

<sup>43</sup> Normativa Disponible en

[http://www.jccm.es/educacion/plan\\_mejora/orden\\_260602/orden\\_26062002\\_plan\\_mejora.pdf](http://www.jccm.es/educacion/plan_mejora/orden_260602/orden_26062002_plan_mejora.pdf)

<sup>44</sup> Normativa disponible en

[http://www.jccm.es/educacion/atenc\\_div/norma/aten\\_div/orden\\_equipos\\_apoyo/orden.pdf](http://www.jccm.es/educacion/atenc_div/norma/aten_div/orden_equipos_apoyo/orden.pdf)

<sup>45</sup> La actuación de los Equipos de Apoyo Lingüístico ha de ser solicitada por el director del centro, que ha de incluir un informe sobre los estudiantes (en [http://www.jccm.es/educacion/atenc\\_div/atenc\\_div.htm](http://www.jccm.es/educacion/atenc_div/atenc_div.htm) se puede recuperar el Anexo III con el modelo de informe –un poco pobre en lo concerniente a la competencia comunicativa del estudiante–).

<sup>46</sup> Disponible en [http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/ce/dgfpie/tkContent?idContent=40555&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/ce/dgfpie/tkContent?idContent=40555&locale=es_ES&textOnly=false)



En concreto, se afirma que el 69% tiene un “nivel medio”, frente al 21% con un nivel bajo y un 10% con un “nivel nulo” (concepto este último poco refinado desde la perspectiva de la didáctica de la lengua) Por ello, entre los Objetivos del Plan Marco están “garantizar una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno”, “compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural” y “adquirir unos adecuados niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado”.

Entre las medidas de actuación que expone este Plan Marco se encuentra la planificación específica sobre los distintos aspectos que cubre el Plan. En concreto, en relación con el alumnado extranjero, el Plan establece la “elaboración y desarrollo de un Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías” que debería contemplar medidas destinadas a: 1) “propiciar de forma específica la integración socioeducativa de este alumnado en el ámbito escolar”; 2) “favorecer una rápida adaptación lingüística del alumnado extranjero al entorno escolar y social mediante la aplicación de medidas de adaptación lingüística y social dirigidas al alumnado que llega sin conocimiento previo de la Lengua Castellana”; 3) “potenciación del apoyo documental y asesoramiento a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado culturalmente diverso”; 4) “establecer medidas formativas que posibiliten la competencia educativa del profesorado en contextos multiculturales y en contextos de desventaja social”; 5) “propiciar la implicación de las familias extranjeras o de minorías culturales en el proceso educativo de sus hijos”; 6) “establecimiento de programas adaptados de aprendizajes básicos destinados a compensar los posibles desfases curriculares del alumnado en razón de su acusada diversidad cultural”.

Según se indica en este mismo texto, el desarrollo de este Plan Marco debe haber comenzado en este curso 2003-2004, en concreto en lo concerniente a la elaboración de los planes específicos indicados en el Plan Marco. Además, “durante el año 2004 se llevará a cabo la regulación normativa de la temática abordada en el Plan. La fase de aplicación progresiva del Plan se desarrollará entre 2003 y 2007. En ella se procederá a la aplicación progresiva y generalizada del Plan”.

En el plano práctico, durante el curso 2002-2003, la Consejería de Educación de Castilla y León publicó, en once idiomas distintos, una Guía de Estudios<sup>47</sup> titulada “Información educativa para padres y alumnos inmigrantes” en las cuales se proporciona información sobre el sistema educativo español, otras ofertas educativas y la incorporación al sistema educativo de estudiantes inmigrantes. Entre las “otras ofertas educativas” se habla de “aulas de inmersión lingüística para inmigrantes”, de las cuales se dice que “en las distintas provincias y en los centros señalados al efecto para esta acción compensatoria, se organizarán:

- Aulas de inmersión lingüística para alumnos inmigrantes, mientras lo necesiten, a fin de facilitar su integración mediante el conocimiento de la Lengua Castellana.
- Estudio de aspectos relacionados con la cultura propia de estos los alumnos”.

Desgraciadamente, no hemos hallado más información acerca de estas aulas.

Dentro del Departamento de Presidencia de la Generalitat de Cataluña existe una Secretaría para la Inmigración<sup>48</sup>, que mantiene un sitio *web* sobre esta temática. Allí encontramos información sobre el *Plan Interdepartamental sobre la Inmigración 2001-2004*<sup>49</sup>, aprobado por la Generalitat de Cataluña el 18 de julio de 2001. Este Plan incorpora 133 actuaciones en distintos Departamentos de la Generalitat, clasificados según 14 temáticas principales, una de las cuales es la lengua e identidad catalanas.

La Secretaría para la Inmigración ha publicado, en cinco idiomas, una *Guía de Acogida*<sup>50</sup> con información útil sobre once temas fundamentales: “Cataluña”, “la población en la que vive”, “aprender catalán”<sup>51</sup>, “es necesario tener estancia o permanencia legal”, “el trabajo”, “la escuela”, “la vida en familia”, “el acceso a la sanidad”, “la vivienda”, “los impuestos” y “transportes y servicios”. En concreto, en relación con el aprendizaje de

<sup>47</sup> Documento disponible en [http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/ce/dgcipe/tkContent?idContent=21479&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/ce/dgcipe/tkContent?idContent=21479&locale=es_ES&textOnly=false)

<sup>48</sup> Accesible en <http://www.gencat.net/presidencia/immigracio/>

<sup>49</sup> Disponible en <http://www.gencat.net/presidencia/immigracio/plaimmig/index.htm>

<sup>50</sup> Disponible en [http://www.gencat.net/presidencia/immigracio/web\\_ac/index.html](http://www.gencat.net/presidencia/immigracio/web_ac/index.html)

<sup>51</sup> Información disponible en <http://cultura.gencat.net/llengcat/aprenecat/index.htm>

la lengua, dirige a los interesados al Consorcio para la Normalización Lingüística<sup>52</sup> o las escuelas de formación de adultos, dependientes del Departamento de Bienestar Social.

Muchas de las actuaciones del Plan Interdepartamental sobre la Inmigración dependen del Departamento de Enseñanza, que mantiene una interesante *web* titulada “Llengua i immigració”<sup>53</sup>. En esta sección se encuentran, además del anterior Plan, Materiales Didácticos, Vocabularios y Guías Didácticas, Recursos Terminológicos para las Relaciones Comerciales, Sociales y de Servicios, información sobre cursos y jornadas, otros materiales y enlaces de interés.

Además, el Departamento de Enseñanza gestiona el Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003-2006<sup>54</sup>. Los objetivos específicos de este Plan de Actuación son:

- “el domini oral i escrit de la llengua catalana i el de l’aranesa, si escau;
- l’accés al mateix currículum que segueix la resta de l’alumnat, que inclou el domini de la llengua castellana;
- **l’assoliment progressiu de l’autonomia personal dins de l’àmbit escolar i social”.**

Para conseguir estos objetivos se han diseñado once líneas de intervención y actuación<sup>55</sup>:

1. “Escolarització de l’alumnat i informació sobre el nostre sistema educatiu i els trets bàsics de la nostra cultura” (que incluye, entre otras medidas, la edición de una guía multilingüe sobre el sistema educativo y los mecanismos de matriculación así como la mejora del servicio de traducción e interpretación).
2. “Creació i adaptació de materials específics per a la detecció de necessitats, atenció i seguiment” (que incluye, entre otras medidas, la ampliación mejora del plan de acogida con información sobre las culturas de procedencia y la elaboración de materiales para el aprendizaje acelerado de la lectoescritura).
3. “Creació i adaptació de materials específics d’àmbit curricular” (que incluye, entre otras medidas, la elaboración de materiales y la publicación de pautas para la creación de materiales libres de estereotipos o ediciones bilingües).
4. “Actuacions per a la difusió d’aquests materials” (que incluye, entre otras medidas, la creación de un espacio en cada centro de recursos pedagógicos destinado a la atención al alumnado inmigrante).
5. “Formació del professorat i altres professionals del sistema educatiu” (que incluye, entre otras medidas, acuerdos con la universidad para la inclusión en la formación inicial y el CAP de cursos sobre interculturalidad y enseñanza de segundas lenguas).
6. “Collaboració i coordinació entre diferents serveis de la Generalitat i altres Institucions” (que incluye, entre otras medidas, la colaboración con los Departamentos de la Presidencia y de Bienestar y Familia para la enseñanza de la lengua a los padres y madres de los estudiantes).
7. “Optimització dels recursos dels centres i adaptació d’experiències concretes per a l’ensenyament i aprenentatge de la llengua” (que incluye, entre otras medidas, la creación de espacios de acogida y la promoción de las aulas de autoaprendizaje de lenguas en los centros<sup>56</sup>).
8. “Optimització dels recursos dels centres i adaptació d’experiències concretes per a la incorporació de l’alumnat al currículum ordinari” (que incluye, entre otras medidas, la elaboración de un plan individualizado para la incorporación de los estudiantes al aula normalizada o para la inserción sociolaboral).
9. “Optimització i sistematització de les accions de suport per a l’ensenyament i aprenentatge de la llengua i de les altres matèries del currículum” (que incluye, entre otras medidas, la creación de un centro de recursos específicos en línea y la mejora de los Talleres de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos<sup>57</sup>).

<sup>52</sup> Información disponible en <http://www.cpnl.org/index.htm>

<sup>53</sup> Accesible en <http://cultura.gencat.net/llengcat/immigra/index.htm>

<sup>54</sup> Información disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/plactuacio.htm>

<sup>55</sup> Información disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/pdf/plactuacio/linies.pdf>

<sup>56</sup> El autoaprendizaje de lenguas tiene un espacio web en <http://clic.xtec.es/gali/>

<sup>57</sup> Los Talleres de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos se pusieron en funcionamiento durante el curso 1998-1999 por parte del Departamento de Enseñanza y tienen como objetivo cubrir las necesidades de los alumnos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo. Dependen del SEDEC. Podemos encontrar información sobre uno de estos talleres en <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/22ferrer.pdf>

10. “Beques i ajuts” (que incluye, entre otras medidas, ayudas para comedor y residencia).
11. “Potenciació de la qualitat dels centres docents sostinguts amb fons públics situats en entorns amb risc de marginació i que tenen un percentatge alt d'alumnat de nacionalitat estrangera (superior al 25%)” (que incluye, entre otras medidas, una dotación especial de recursos, la atención especial a las vacantes en estos centros y la asignación de un trabajador social de referencia).

En el mencionado *Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003-2006* también encontramos las actuaciones de las delegaciones territoriales y los centros educativos<sup>58</sup>, así como el Plan de Acogida e Integración<sup>59</sup>.

Además, la Generalitat de Cataluña creó en 1978 el *Servei de l'Ensenyament del Català* (SEDEC)<sup>60</sup>. No es fácil resumir la amplia actividad de este servicio, pero no podemos dejar de destacar las secciones dedicadas a Educación Infantil y Primaria así como a Secundaria, además de *Vincles*<sup>61</sup>, la propuesta didáctica para la enseñanza del catalán a estudiantes de incorporación tardía. Además, este servicio ha sido el encargado de promover los *Programes d'Immersion Lingüística* (PIL)<sup>62</sup> en las escuelas catalanas.

La Consejería de Educación de Extremadura organiza la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua a través del Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa<sup>63</sup> y los Departamentos de Atención a la Diversidad de las Unidades de Programas Educativos de la Direcciones Provinciales de Badajoz y Cáceres.

En la red podemos acceder a diversas publicaciones de interés. En primer lugar, la Consejería de Educación ha publicado una guía titulada “Organización de la Respuesta Educativa para Atender a la Diversidad”<sup>64</sup>, en la cual, además de un directorio, se puede encontrar información general sobre este ámbito de actuación en Extremadura.

La Consejería también ha publicado el resultado del Grupo de Trabajo del C.P. “Gonzalo Encabo” de Talayuela (Cáceres), titulado “Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí”<sup>65</sup>. En esta publicación se describe, con gran detalle, las actuaciones realizadas en este centro para “ayudar al alumnado inmigrante en la adquisición de los requisitos instrumentales básicos para que les permita acceder al currículum escolar normalizado en las mejores condiciones y en el menor tiempo posible para que a su vez le favorezca en su integración personal dentro de nuestra comunidad escolar”, desde el plan de acogida hasta la normalización.

Recientemente, los responsables del I.E.S. “San Martín” de Talayuela (Cáceres)<sup>66</sup> presentaron, en la conferencia inaugural del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Badajoz, 3 de diciembre de 2003), el Proyecto de Compensación Lingüística que se lleva a cabo en este centro. Como describieron en su conferencia, en su centro, “el 24,07%, es decir, 1 de cada 4 alumnos es inmigrante y tiene serias deficiencias en el idioma junto con un acusado desfase escolar”. Para trabajar en esta realidad prepararon un proyecto que incluye dos modalidades organizativas:

- Aula Temporal de Adaptación Lingüística: en ella, “se ha realizado una organización de las materias en torno a tres grandes bloques de conocimiento, impulsándose fundamentalmente el aprendizaje de la lengua española. La distribución de materias en estos grupos es la siguiente: 17 horas de Ámbito Socio-Lingüístico, 9 horas de Ámbito Científico-Tecnológico y 4 horas de Conocimiento del Medio.”
- Aula de Compensación Lingüística: dentro del marco de la diversificación curricular, “los alumnos que se encuentran en el ACL1 [primero y segundo de ESO] tienen desdobladas de su grupo normal un total de 15 horas, repartidas de la siguiente forma: Ámbito Socio-lingüístico 6 horas, Ámbito Científico-Tecnológico 6 horas y Conocimiento del Medio 3 horas. Los alumnos que se encuentran

<sup>58</sup> Información disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/pdf/plactuacio/actuacions.pdf>

<sup>59</sup> Información disponible en <http://www.gencat.net/ense/depart/pdf/plactuacio/pla.pdf>

<sup>60</sup> Accesible en <http://www.xtec.es/sedec/index.htm>

<sup>61</sup> Disponible en <http://www.xtec.es/sedec/vincles/vincles.htm>

<sup>62</sup> Información disponible en <http://www.xtec.es/sedec/pil/pag80.htm>

<sup>63</sup> Información disponible en <http://www.juntaex.es/consejerias/ect/dgfpype/diversidad.htm>

<sup>64</sup> Guía disponible en <http://www.juntaex.es/consejerias/ect/sge/pdf/ediversidad.pdf>

<sup>65</sup> Disponible en [http://www.ect.juntaex.es/dgorc/recdidac/pdf/Int\\_Marroq.pdf](http://www.ect.juntaex.es/dgorc/recdidac/pdf/Int_Marroq.pdf)

<sup>66</sup> Agradecemos a los compañeros y compañeras del I.E.S. “San Martín” de Talayuela su colaboración en este artículo. Gentilmente respondieron a nuestra petición de información; gracias por vuestro trabajo y vuestra amabilidad.



en el ACL2 [tercero y cuarto de ESO] tienen desdobladas de su grupo normal 14 horas, repartidas horas, repartidas de la siguiente forma: Ámbito Socio-lingüístico 6 horas, Ámbito Científico-Tecnológico 5 horas y Conocimiento del Medio 3 horas.”

El objetivo es que en dos años los estudiantes participen como sus compañeros y compañeras en el aula normalizada. Sólo de forma excepcional, y “en aquellos casos que el Departamento de Orientación considere necesario, se permitirá el paso de ACL1 a ACL2 retrasando su incorporación completa al grupo de referencia”. Esperemos poder disfrutar muy pronto de la publicación de este trabajo y de su evaluación.

La Comunidad Autónoma de Galicia siempre ha sido una comunidad especialmente sensible respecto al fenómeno migratorio. Tanto es así que la Xunta tiene una Consellería de Emigración<sup>67</sup>, la cual publica una *Guía para Emigrantes Retornados*<sup>68</sup>. Dentro de la Consellería existe una Dirección Xeral de Apoio a Inmigración, un Servicio de Atención e Orientación os Inmigrantes y un Servicio de Acollida Básica e Axudas. Además, el Consejo de la Cultura Gallega mantiene, desde 1992, un Archivo de la Emigración Gallega<sup>69</sup> con el que mantiene viva la voz y la experiencia de la migración gallega. Por último, recientemente, los profesores Miguel A. Santos Rego y María do Mar Lorenzo Moledo han publicado, en 2003, el libro *Inmigración e Acción Educativa en Galicia* (Vigo: Edicións Xerais).

Sin embargo, no es fácil encontrar a través de la red información sobre las actuaciones institucionales realizadas en la Comunidad Autónoma de Galicia en relación con la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de la lengua. El CNICE no recoge en su web<sup>70</sup> ninguna medida en esta comunidad aunque, como ya dijimos en la introducción, no podemos afirmar nada en negativo ante la dispersión de la información. En todo caso, estamos seguros de que la Xunta debe estar desarrollando algún tipo de actuación legislativa y formativa en relación con la temática que aquí nos ocupa.

La Comunidad Autónoma de La Rioja, a través de su Consejería de Educación, Cultura y Deporte, tiene un Servicio de Atención a la Diversidad y Promoción Educativa, dependiente de la Subdirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Desgraciadamente, no ha sido posible (ni para el autor de estas líneas ni para el CNICE<sup>71</sup>) encontrar mucha más información respecto al tema que aquí nos ocupa en la web de la Comunidad de La Rioja. Sí hemos podido localizar, en la web de Servicios Sociales de la Comunidad de La Rioja una referencia al Plan Regional para la Inmigración, pero en el momento de la redacción (27 de febrero de 2004) de este artículo aún no estaba disponible en la red. Por último, encontramos en la red una *Guía de Recursos de Servicios Sociales para Personas Inmigrantes*<sup>72</sup>, publicada por la Consejería de Salud y Servicios Sociales, en la que no hay ninguna referencia a servicios educativos públicos.

Según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid es la comunidad con mayor número de estudiantes extranjeros en nuestro país<sup>73</sup>. La Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte es la encargada de la atención al alumnado inmigrante y de la enseñanza del español como segunda lengua.

En primer lugar, la normativa que organiza la atención al alumnado inmigrante es la siguiente<sup>74</sup>:

1. Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa, de 4 de septiembre de 2000, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de educación secundaria obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (BOCM de 12 de septiembre).
2. Plan Regional de Compensación Educativa (aprobado el 16 de noviembre de 2000)<sup>75</sup>.

<sup>67</sup> Accesible en <http://www.xunta.es/conselle/em/>

<sup>68</sup> Disponible en <http://www.xunta.es/conselle/em/arquivos/GuiaEmigrantes2003.pdf>

<sup>69</sup> Accesible en [http://www.consellodacultura.org/arquivos/aeg/arg\\_aeg.html](http://www.consellodacultura.org/arquivos/aeg/arg_aeg.html)

<sup>70</sup> Disponible en [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion\\_diversidad/03\\_03\\_02.htm](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_02.htm)

<sup>71</sup> Accesible en [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion\\_diversidad/06\\_02\\_2.htm#rioj](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/06_02_2.htm#rioj)

<sup>72</sup> Guía disponible en

[http://www.larioja.org/web/centrales/servicios\\_sociales/publicaciones/pdf/guia\\_inmigrantes\\_espanol.pdf](http://www.larioja.org/web/centrales/servicios_sociales/publicaciones/pdf/guia_inmigrantes_espanol.pdf)

<sup>73</sup> Datos disponibles en <http://wwwn.mec.es/mecd/estadisticas/files/Avance2002-03.pdf>

<sup>74</sup> Agradecemos a M<sup>a</sup> Teresa Pacheco Román y José Luis Pérez Fuente, asesores técnicos docente de la Comunidad de Madrid, su amable ayuda e información para la redacción de esta sección de nuestro artículo.

<sup>75</sup> Disponible en <http://www.madrid.org/web/dgpe/Documentos/PlanRegional.PDF>

3. Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por las que se establecen orientaciones para el Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante durante el curso 2003/2004<sup>76</sup>.
4. Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del “Programa Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo<sup>77</sup>.
5. Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el Servicio de Traductores e Intérpretes durante el curso 2003/2004<sup>78</sup>.

El Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)<sup>79</sup> pretende facilitar la incorporación educativa del alumnado inmigrante. A petición del centro (centros sin profesorado de apoyo de Educación Compensatoria que escolaricen, en las etapas obligatorias, alumnado inmigrante de nueva incorporación que desconoce el español) y tras la elaboración de un Programa de Intervención en el centro, desarrolla dos tipos de acciones:

- Servicio de orientación: Asesoramiento sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción del alumnado inmigrante y la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.
- Servicio de apoyo a centros: Apoyo al profesorado del centro para que trabaje en las competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante de nueva incorporación.

El Servicio de Traductores e Interpretes (SETI) tiene como objetivo facilitar la relación entre la familia y el centro mediante la traducción de documentos relevantes concernientes a la educación de sus hijos y las funciones de interpretación en entrevistas en el centro.

Las Escuelas de Bienvenida<sup>80</sup> son la respuesta educativa a los estudiantes que llegan a nuestro sistema educativo con un gran desconocimiento del español o un gran desfase curricular. Incluye cuatro tipos de actuaciones de intervención:

- Aulas de Enlace<sup>81</sup>. Dirigidas a los estudiantes que se incorporen en los dos últimos ciclos de Educación Primaria o durante la Educación Secundaria, son una fase previa que no puede durar más de seis meses antes del ingreso del estudiante en el aula normalizada.
- Inmersión social, cultural y lingüística<sup>82</sup>: “Con la intención de lograr una formación personal del alumno, se promoverá un Plan de actividades extraescolares y de ocio educativo encaminado a facilitar la posibilidad de compartir experiencias, mediante actividades que potencien el desarrollo de la creatividad individual y de grupo, así como la implicación social a través de la cooperación y del intercambio cultural, desarrollando actitudes de respeto y valorando la diferencia como una riqueza a nuestro alcance”.
- Desarrollo de la convivencia activa: para ello se diseñarán actuaciones como un plan de acogida, programas de mediación y de ayuda entre iguales para superar dificultades, canales de participación que faciliten la incorporación de las familias y el conocimiento del entorno y un plan de actividades de ocio y tiempo libre.
- Formación del Profesorado<sup>83</sup> tanto inicial como permanente.

Estas actuaciones se completan con una serie de publicaciones relacionadas con la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua, entre otras:

- Hernández García, M. T. y Villalba Martínez, F. 2003. *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y segundo ciclo de ESO*. Madrid: D.G. Ordenación Académica. ISBN: 84-451-2382-3.

<sup>76</sup> Disponible en <http://www.madrid.org/webdgpe/Documentos/CIRCULAR%20SAI.pdf>

<sup>77</sup> Disponible en [http://www.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/impresos\\_pdf/ae\\_instrucciones\\_03\\_04.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/ae_instrucciones_03_04.pdf)

<sup>78</sup> Disponible en <http://www.madrid.org/webdgpe/promocion/legislacion/traductores.PDF>

<sup>79</sup> Información disponible en <http://www.madrid.org/webdgpe/promocion/novedades.html>

<sup>80</sup> Información disponible en [http://www8.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/ae.htm](http://www8.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm)

<sup>81</sup> Información disponible en [http://www8.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/ae\\_instrucciones.htm](http://www8.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae_instrucciones.htm)

<sup>82</sup> Información disponible en [http://www8.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/inmersion\\_social.htm](http://www8.madrid.org/dat_capital/bienvenida/inmersion_social.htm)

<sup>83</sup> Información disponible en [http://www8.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/ae\\_formacion\\_profesor.htm](http://www8.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae_formacion_profesor.htm)

- López Expósito, A. M., Hilario Silva, P., Pérez Fuente, J. L., Rivera Duque, A., Muñoz Redondo, M. C., Miralles Flores, M. J., Reyzábal, M. V. 2003. *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria*. Madrid: D.G. Promoción Educativa. ISBN: 84-451-2298-3<sup>84</sup>.
- Oliva Gil, J., Benítez Sastre, L., D'Angelo Menéndez, E., Cabañero Valencia, J., Sobrino Callejo, R., Viadero Jorganes, D. 2003. *Lectura y escritura en contextos de diversidad* Madrid: D.G. Promoción Educativa. ISBN: 84-451-2513-3<sup>85</sup>.
- Pérez Fuente, J. L., Reyzábal, M. V. 2003. *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: D.G. Promoción Educativa. ISBN: 84-451-2476-5<sup>86</sup>.
- Reyzábal, M. V., Hilario Silva, P., Pérez Fuente, J. L., Soto Aranda, B., Perdices Madrid, J., Muñoz López, B. 2003. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: D.G. Promoción Educativa. ISBN: 84-451-2493-5.
- Reyzábal, M. V., Pérez Fuente, J. L., Martínez García, A. 2003. *Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje de español como segunda lengua*. Madrid: D.G. Promoción Educativa. CD-ROM. ISBN: 84-451-2553-2.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es una de las más activas en cuanto a la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. El *Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad*<sup>87</sup> (2001) organiza una serie de ámbitos de actuación dentro de los cuales, en el punto 7.5., habla del desarrollo de la educación intercultural. Así, el punto 7.5.1. pretende “potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia” y, para ello, habla de la incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo o el desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios, elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español), entre otras medidas. Más tarde, el punto 7.5.4. se refiere específicamente a la atención al alumnado inmigrante con dos medidas fundamentales:

- a. Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.
- b. Puesta en marcha de un servicio de intérpretes para apoyar la integración inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración Educativa y en colaboración con asociaciones y ONGs.
- c.

Para el desarrollo de este Plan, en la *web* de la Dirección General de Enseñanzas Escolares encontramos las Instrucciones sobre Compensación Educativa para el curso 2003-2004, dentro de las cuales destacamos lo concerniente a las Aulas de Acogida<sup>88</sup>. Estas aulas están organizadas en tres niveles: en el nivel 1 el estudiante debe poder adquirir las destrezas comunicativas básicas en castellano para su funcionamiento en la escuela; en el nivel 2, que no debe superar un curso académico, está relacionado con las áreas curriculares y la incorporación gradual al “grupo de referencia”; en el nivel 3 se da la incorporación al aula de referencia de aquellos estudiantes que hayan estado un curso completo en el nivel 2. Dentro de la documentación relacionada con las Aulas de Acogida es especialmente interesante la plantilla de evaluación de competencias<sup>89</sup>, dividida en dos partes: Área de Lengua Castellana y Literatura y Área de Matemáticas (con tablas para el primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria) y Evaluación de la Competencia Comunicativa.

Dentro de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa encontramos información sobre las Unidades Didácticas de Compensación Educativa<sup>90</sup> (UDICOM) realizadas por el equipo pedagógico coordinado por M<sup>a</sup> Soledad Ruiz Jiménez. Estas unidades didácticas están organizadas temáticamente según los siguientes bloques:

- El Colegio y mi aula.
- El cuerpo y los sentidos.

<sup>84</sup> Disponible en <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1342.pdf>

<sup>85</sup> Disponible en <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1371.pdf>

<sup>86</sup> Disponible en <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1354.pdf>

<sup>87</sup> Disponible en <http://www.educarm.com/diversidad/docs/plansolidaridad.pdf>

<sup>88</sup> Información disponible en <http://www.carm.es/educacion/documen/ensescol/anexo1.doc>

<sup>89</sup> Disponible en <http://www.carm.es/educacion/documen/ensescol/acogida.doc>

<sup>90</sup> Disponible en <http://www.carm.es/educacion/dgread/udicom/index.htm>

- Los alimentos.
- Las prendas de vestir.
- La casa.
- La calle.
- Los animales.
- Las plantas.
- Los oficios.
- Los Medios de transporte.
- Los Medios de Comunicación.

Según los propios autores, “la secuenciación de las actividades se realizará de menor a mayor dificultad en todas las unidades didácticas y siguiendo los siguientes pasos:

- Exposición general de la Unidad Didáctica.
- Observación e indagación vivencial del contenido.
- Observación e indagación en láminas del contenido.
- Plasmación en el papel”.

En todas las actividades los objetivos prioritarios serán el conocimiento, la comprensión y la utilización del vocabulario, junto con la construcción de frases.

También debemos destacar la *web* de la Consejería de Educación y Cultura, *intercultural-net*. En ella encontramos cuatro bloques principales: formación, recursos, sensibilización y novedades. En el área de recursos hay algunos documentos interesantes, resultados de los grupos de trabajo de formación del profesorado; entre otros:

- Centro de Animación y Documentación Intercultural (C.A.D.I.) de Murcia. 1998. *Orientaciones para la escolarización y atención al alumnado inmigrante*. CPR de Torre Pacheco<sup>91</sup>.
- Díaz Aguilera, J. 2001. *Mirada sobre el Menor. Situación de los Menores Extranjeros en la Región de Murcia. Actas del Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria (28-29 noviembre 2001, Murcia)*<sup>92</sup>.

En EDUCARM<sup>93</sup>, la *web* educativa regional, dentro de la sección “Etapas”, hay un enlace sobre atención a la diversidad. Aquí encontramos información sobre el CADI<sup>94</sup>, “un centro dependiente de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, y tiene como metas principales proporcionar orientaciones y apoyo al profesorado y centros docentes, actuar como Centro de Recursos, consultar y colaborar con instituciones sociales, todo ello con el fin de colaborar en las políticas de educación compensatoria y de educación intercultural establecidas por los organismos competentes”. También encontramos, bajo el enlace “Materiales para la diversidad”, tres textos interesantes, de los cuales destacamos el trabajo de Felix Villalba y Mayte Hernández, “Programación para la Enseñanza del Español como L2 a Adultos Inmigrantes”<sup>95</sup>. Por último, también se halla en esta *web* el texto de las ponencias<sup>96</sup> del curso “Formación específica en compensación educativa y educación intercultural para agentes educativos”, con algunas ponencias relacionadas con la enseñanza del español como segunda lengua.

El Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra, a través de la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, es el responsable de la gestión educativa y, por tanto, de la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. La normativa que regula estos asuntos<sup>97</sup> en Navarra incluye las Resoluciones 608/1995 de 23 de mayo y 609/1995 de 23 de mayo, por la que se dan instrucciones para la organización de la atención a la diversidad en el Primer Ciclo de ESO en centros concertados y públicos, respectivamente, de la Comunidad foral de Navarra. Asimismo, también se realizaron distintas

<sup>91</sup> Disponible en [http://www.cnice.mecd.es/interculturalnet/archivos/or\\_educ.doc](http://www.cnice.mecd.es/interculturalnet/archivos/or_educ.doc)

<sup>92</sup> Disponible en <http://www.cnice.mecd.es/interculturalnet/archivos/menex.rtf>

<sup>93</sup> Accesible en <http://www.educarm.com/>

<sup>94</sup> Accesible en

<http://www.educarm.es/servlet/plumier.MenuServlet?METHOD=VISTACONTENIDO&titulo=cadi.htm&idsubmenu=diversidad>

<sup>95</sup> Programación y temas disponibles en <http://www.educarm.es/diversidad/docs/l2adultos.pdf> y <http://www.educarm.es/diversidad/docs/temas.pdf>, respectivamente.

<sup>96</sup> Disponible en <http://www.educarm.es/primaria/ponencias.htm>

<sup>97</sup> Información disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/diversidad/legislacion.php>

publicaciones referenciadas en la página de la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales<sup>98</sup>. Destaca por su relación con la atención al alumnado inmigrante el texto de Jesús M. Laguna Peña, Consejero de Educación y Cultura, titulado “La Política Educativa del Gobierno de Navarra respecto a la Atención Educativa de los Hijos de Inmigrantes”<sup>99</sup> (2001).

En la *web* de la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales encontramos, bajo el enlace de Multiculturalidad<sup>100</sup>, algunas referencias importantes: en junio de 2001, el Departamento de Educación y Cultura (Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular) publicó un texto titulado “Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante”<sup>101</sup>. Este texto es especialmente interesante por el enfoque globalizador que ofrece, tratando temas como la familia (y la necesidad de un mediador cultural), el proceso de acogida en el centro y el aula, la evaluación de la competencia en las áreas instrumentales básicas o la didáctica de las matemáticas o del español como segunda lengua.

Un segundo texto especialmente relevante es la *Propuesta Curricular para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua* de M<sup>a</sup> Victoria García Armendariz, Ana M<sup>a</sup> Martínez Mongay y Carolina Matellanes Marcos<sup>102</sup>. En la revisión que tuvimos oportunidad de hacer de este texto dijimos que:

Consta de cinco partes, denominadas Propuesta curricular para la enseñanza y el aprendizaje de E/L2 en el marco de la enseñanza obligatoria, Fundamentación Didáctica y Metodológica, Planificación de la enseñanza: La tarea como unidad de programación, Cómo trabajar de forma integrada las cuatro destrezas y Recursos Didácticos, además de anexos y bibliografía. Es un texto claro y de fácil lectura al mismo tiempo que contiene las referencias teóricas fundamentales que articulan nuestra práctica hoy en día (Marco Común de Referencia Europeo, Plan Curricular del IC, los trabajos de Félix Villalba y M<sup>a</sup> Teresa Hernández, es decir, el enfoque por tareas, el enfoque basado en contenidos, etc...) <sup>103</sup>.

Sin duda es una de las consultas obligadas en el área de enseñanza del español como segunda lengua.

La cuarta publicación es la selección y análisis de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua realizados por la Consejería de Educación<sup>104</sup>. Aquí se muestran materiales para la enseñanza a niños, jóvenes y adultos, jóvenes y adultos analfabetos, apoyo al profesorado y la inevitable selección de direcciones web sobre el tema. De cada uno de los materiales se hace una pequeña reseña crítica.

Además de estas publicaciones, la Sección de Perfeccionamiento del Profesorado de la Dirección General de Educación del Gobierno de Navarra lleva a cabo desde hace ya algunos años un Seminario Permanente de Formación del Profesorado titulado “El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes”. Este Seminario está dirigido por Mario Gómez del Estal y Jesús Gómez Picapeo y coordinado por Ana Martínez Mongay. Podemos encontrar los resultados de su trabajo en una interesante *web* diseñada a tal efecto<sup>105</sup>.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la normativa que regula la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de la lengua son el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora<sup>106</sup> y la Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar<sup>107</sup>. Recientemente, la Viceconsejería de Educación ha emitido el documento llamado Instrucciones sobre la aplicación

<sup>98</sup> Información disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/diversidad/biblio.php>

<sup>99</sup> Disponible en [http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/diversidad/inmigracion\\_madrid.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/diversidad/inmigracion_madrid.pdf)

<sup>100</sup> Accesible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/>

<sup>101</sup> Disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/orientacionesinmigrantes.pdf>

<sup>102</sup> Disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>

<sup>103</sup> Reseña completa disponible en el mensaje 3092 del Foro “Inmigración y Enfoque Intercultural en la Enseñanza de Segundas Lenguas en Europa”, disponible en <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

<sup>104</sup> Disponible en [http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/materiales\\_espanol.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/materiales_espanol.pdf)

<sup>105</sup> Accesible en [http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd\\_espanol/index.htm](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/index.htm)

<sup>106</sup> Disponible en <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/1998/07/9803194a.pdf>

<sup>107</sup> Disponible en <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/1998/08/9803911a.pdf>



de Programas Complementarios de Escolarización para el Curso 2003-2004<sup>108</sup> como medida de carácter temporal, extraordinario y excepcional para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

En la Orden de 30 de julio de 1998 (modificada por la Orden de 7 de Mayo de 2002) se contemplan, entre los destinatarios, a aquellos estudiantes que puedan “precisar una adecuación lingüística para el aprovechamiento del entorno educativo por tratarse de alumnado que proviene de otros entornos sociales (inmigrantes)”. Se regulan, para ello, actuaciones dirigidas a “establecer programas de desarrollo de la lengua acogida para el alumnado recién llegado y en riesgo exclusión social así como llevar a cabo experiencias mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de grupos minoritarios” (artículo 4).

En la *web* del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa encontramos, en la sección de Documentación, un espacio dedicado a la Inmigración<sup>109</sup>. Aquí encontramos cuatro apartados: Publicaciones, Directivas Europeas, Legislación, Enlaces. Entre las primeras encontramos dos títulos: “Educación Intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela” (M<sup>a</sup> Luisa Jaussi Nieva y M<sup>a</sup> Trinidad Rubio Carcedo con la colaboración de Pilar Altuzarra Artola y Alicia Sainz Martínez)<sup>110</sup> y “El tratamiento de la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria” (Rafael Mendía Gallardo, responsable del área de necesidades educativas especiales del Instituto para el Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado del País Vasco)<sup>111</sup>. En el primero de los dos textos, tras una primera parte en la que se consideran los temas de la Diversidad Cultural y la Educación Intercultural, se recorre, en la segunda parte, el proceso de concreción que va desde el Proyecto Educativo, pasando por el Proyecto Curricular de Centro, hasta la Programación de Aula, para la cual muestran una propuesta de trabajo quincenal titulada “Cuéntame un cuento”. El segundo texto, aunque centrado en la E.S.O., es de carácter más general: en él se presentan las medidas de carácter general, específicas ordinarias y específicas extraordinarias con las que cuenta el sistema educativo para la atención a la diversidad en esta etapa.

La profesora Uri Ruiz Bikandi, a quien agradecemos su ayuda, nos ha informado también acerca de las actuaciones realizadas en el País Vasco sobre atención al alumnado inmigrante y enseñanza de la lengua<sup>112</sup>:

**Tras impulsar jornadas de formación en educación intercultural en diferentes ocasiones y haber invitado específicamente a la profesora Elizabeth Coelho de Toronto, el curso pasado, para exponer y debatir con los asesores de los Berritzegunes (CEPs en el País Vasco) la política educativa a los hijos de inmigrantes, durante este [curso], el Departamento de Educación ha liberado de otros quehaceres a tres personas para dedicarlas a la preparación de materiales de enseñanza de las dos lenguas de nuestra comunidad, al par que atienden a la formación de los docentes en esta tarea. Aunque la experiencia en enseñanza de segundas lenguas es extensa entre nosotros, no por ello debe minimizarse la importancia de la formación en este campo, que se solapa con otros que parecen requerir especial atención en estos momentos: son los referidos a la educación intercultural y los relacionados con la incorporación tardía del alumnado.**

Además, la profesora Ruiz Bikandi tuvo el detalle de enviarnos un manifiesto titulado “Multiculturalismo y Plurilingüismo Escolar. La Formación Inicial del Profesorado de la Enseñanza Obligatoria en las Comunidades con dos Lenguas Oficiales” firmado por profesores y profesoras de universidades de comunidades con dos lenguas oficiales. Es este un rico documento para la reflexión y el debate en el cual, entre otras ideas, se plantea el valor del plurilingüismo como opción frente al monolingüismo de las primeras y segundas lenguas.

La Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana mantiene un sitio web dedicado a la atención al alumnado inmigrante llamado Intercultur@lidad<sup>113</sup>. En este espacio se muestran, con gran claridad y orden, las disposiciones y medidas que sobre este tema se han determinado en la Comunidad Valenciana. Este sitio web tiene las siguientes secciones: Plan Inicial, Observatorio, Acogida, Folleto Informativo, Mediador Cultural, Ayuda al Profesorado, Convocatorias, Recursos Didácticos, Buenas Prácticas y Enlaces.

El Plan Inicial está formado por ocho elementos: Conocimiento, Acogida, Compensación, Mediación, Educación Intercultural, Formación del Profesorado, Recursos Didácticos y Buenas Prácticas. En la sección de Conocimiento tenemos datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante; en Acogida tenemos, en primer

<sup>108</sup> Disponible en [http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/dif6/ProgramasComplementarios03-04\\_c.pdf](http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/dif6/ProgramasComplementarios03-04_c.pdf)

<sup>109</sup> Disponible en <http://www.isei-ivei.net/cast/dosier/dosscas.htm>

<sup>110</sup> Disponible en <http://www.isei-ivei.net/cast/fondo/docu/integracas.pdf>

<sup>111</sup> Disponible en <http://www.isei-ivei.net/datos/DIVERSIDAD.pdf>

<sup>112</sup> Comunicación personal de correo electrónico enviado el 21 de enero de 2004.

<sup>113</sup> Accesible en <http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/inicio.htm>

lugar, información sobre las Oficinas de Acogida, constituidas “por un Inspector de Educación, que actúa como coordinador, un Mediador Cultural, un Técnico Superior en Integración Social o un Trabajador Social, y personal administrativo”. La función de estas oficinas es informativa, de asesoramiento y colaboración con los centros docentes y profesores, las familias y todas aquellas instituciones relacionadas con la atención al inmigrante. También dentro del enlace de Acogida, en segundo lugar, tenemos un folleto informativo (en doce lenguas) sobre el sistema educativo y la educación en la Comunidad Valenciana. Por último, bajo el enlace de Acogida encontramos, además, un modelo de Plan de Acogida realizado por el C.P. Pascual Andreu – Almoradi<sup>114</sup>.

Dentro de la misma *web*<sup>115</sup>, encontramos una sección dedicada al mediador cultural, figura que “ha de ayudar a los diferentes sectores de la comunidad educativa a lograr un mayor conocimiento mutuo que facilite su participación para el logro de unos resultados educativos óptimos. Asimismo, ha de colaborar en la búsqueda del consenso en las normas que han de regir la convivencia pacífica en los centros docentes.”<sup>116</sup> En este sentido, en este enlace se establecen sus funciones respecto al centro, las familias y otras instituciones.

Bajo el enlace de Ayuda al Profesorado, encontramos tres secciones: la Asesoría Didáctica de Valenciano<sup>117</sup>, un enlace con las CEFIREs (*Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius*)<sup>118</sup> y un resumen de las acciones formativas, de las que, en el curso 2002-2003, se han realizado, en distintas modalidades, 116 actividades para un total de 3.179 profesores con un total de 3.106 de formación. En el enlace de Convocatorias se encuentran distintos órdenes en las que se convocan premios a la innovación educativa y al diseño de materiales.

Tras el enlace de Recursos Didácticos, encontramos una selección de referencias comentadas sobre Aprendizaje de lenguas (libros y otros recursos), Educación Intercultural (material para el profesorado y material para el alumnado) y Lecturas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Además, recientemente, la Consejería ha editado el CD-ROM *Vine-Ven*. Este CD-ROM, también disponible en la red<sup>119</sup>, es el resultado del trabajo de Pilar Orte y Mercè Viana y fue el tercer premio 2002 de la Comunidad Valenciana de Materiales didácticos para la atención educativa del alumnado inmigrante. Está organizado en torno a siete unidades (saludos, los compañeros de clase, la clase, actividades de la clase, el colegio, la familia y la casa) con material multimodal (audio, texto escrito e imagen) y también contiene información para el profesorado en un archivo *pdf* en el cual se contextualiza el uso del material dentro del proyecto de centro.

Por último, en la sección Buenas Prácticas<sup>120</sup>, se describen dos proyectos educativos. El primero de ellos es el Programa de Compensación Educativa de los tres centros públicos de Educación Infantil y Primaria del Grao de Castellón (C.P. L’Illa, C.P. Elcano y C.P. La Marina). Este Programa es un ambicioso proyecto que incluye las siguientes actuaciones:

- Programa para disminuir el absentismo escolar.
- Programa de educación para la salud.
- Plan de acogida a las familias extranjeras inmigrantes que desconocen los idiomas oficiales y la cultura de la Comunidad Valenciana.
- Programa de actuaciones escolares compensadoras para el alumnado con necesidades específicas.
- Programa para desarrollar actitudes interculturales en todo el alumnado.
- Plan de optimización de los recursos materiales.
  - a) Materiales específicos para el alumnado de incorporación tardía.
  - b) Materiales del Programa de educación compensatoria.
  - c) Materiales didácticos.
  - d) Material bibliográfico y audiovisual.
  - e) Material Informático.
- Programa de actividades extraescolares compensadoras.

<sup>114</sup> Disponible en [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2\\_castellano/acogida.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/acogida.htm)

<sup>115</sup> Accesible en <http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/inicio.htm>

<sup>116</sup> Disponible en [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2\\_castellano/mediador.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/mediador.htm)

<sup>117</sup> Bajo este enlace podemos encontrar la dirección de contacto de las distintas asesorías y sus zonas de influencia, información sobre los programas de educación bilingüe y una serie de recomendaciones didácticas llamadas “estrategias de intervención lingüística”. Está disponible en [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2\\_castellano/asesoramiento.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/asesoramiento.htm)

<sup>118</sup> Accesible en <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/>

<sup>119</sup> Disponible en [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/inmigracion/vine\\_ven.zip](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/inmigracion/vine_ven.zip)

<sup>120</sup> Accesible en [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2\\_castellano/buenas\\_practicas.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/buenas_practicas.htm)

- Plan de formación del profesorado y coordinación intercentros.
  - a) Estrategias para introducir la educación intercultural en el currículo de manera transversal .
  - b) Estrategias de intervención lingüística para el aprendizaje de los idiomas oficiales dirigidos al alumnado de incorporación tardía.
  - c) Materiales curriculares de aula.
  - d) Criterios e instrumentos de evaluación del Programa de Educación compensatoria.
- Jornadas de concienciación y orientación de padres y madres.
- Actuaciones interinstitucionales: Semana intercultural.

El segundo de los modelos de Buena Práctica es el *Proyecto de Educación Intercultural* del C.P. Pascual Andreu de Almoradí (Alicante). El Proyecto se concretó en torno a tres ejes: Plan de Acogida, Diseño de materiales didácticos para la atención a la diversidad cultural y Diseño de materiales didácticos para el aprendizaje de los idiomas oficiales (castellano y valenciano)<sup>121</sup>.

### **Conclusiones**

Tras esta revisión de las actuaciones institucionales en relación con la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua, nos surgen algunas ideas de futuro que podrían ayudar, en términos de calidad y eficacia educativas, a la mejora de estos dos ámbitos de trabajo.

En primer lugar, cada comunidad puede (y debe) aportar información sobre sus actuaciones, con sus éxitos y sus fracasos, en relación con el alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua; esto redundará en el aprendizaje y la formación, la gestión y la instrucción en todo el territorio nacional. Además, de igual forma que el inmigrante y su familia no son estáticos sino que, en muchas ocasiones, se mueven como temporeros por distintas regiones de España, es totalmente necesario que se conozcan las actuaciones institucionales en cada comunidad para darle mayor coherencia al sistema educativo en su conjunto.

En este sentido, es completamente necesario mejorar las *webs* institucionales, al menos en consonancia con la presión que hoy se ejerce sobre los profesionales de la educación para que se incorporen (e incorporen al aula) las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En muchas ocasiones hemos encontrado sitios web deficitarios, con falta de información, enlaces perdidos, dificultades de acceso, etc. Unas *webs* eficientes permitirán, entre otras cosas, un intercambio efectivo de experiencias a través de la red.

Dentro del análisis de las acciones institucionales, es necesario el diseño y la ejecución de planes globales de actuación, no sólo educativa (es decir, en la escuela), sino comunitarias y familiares. Hoy no cabe plantearse que la escuela sea la solución de los problemas sociales; debemos mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes y, al mismo tiempo, nuestra atención escolar a sus hijos e hijas.

En la escuela, sería aconsejable el establecimiento de planes de acogida claros, completos y ajustados a la realidad de los estudiantes. En ese sentido, la flexibilización del sistema (avalada por gran parte de la normativa) es fundamental, así como el mantenimiento de los estudiantes en el aula normalizada en la medida de lo posible; es decir, en primer lugar hay que variar los mecanismos didácticos en el aula y, si estas modificaciones no funcionan, entonces plantearse otras vías de actuación.

En esta línea, debemos profundizar en la integración del aprendizaje de la lengua y de los contenidos de las áreas curriculares. No podemos agrandar la brecha entre estos dos aprendizajes, lo cual conduciría, inexorablemente, al fracaso escolar medido en el sentido tradicional. Se necesitan nuevas formas de enseñar (aprendizaje cooperativo, enfoque basado en contenidos, tutorías entre iguales, etc.) para solventar los problemas comunicativos en el aula de matemáticas o del conocimiento del medio.

Al mismo tiempo, es necesaria la producción de materiales de calidad para la enseñanza del español como segunda lengua. Se necesitan materiales centrados en los contenidos de las áreas curriculares, con una perspectiva experiencial, con elementos manipulables, visuales, etc. No puede recaer sobre el profesor toda la carga del diseño de materiales y tareas con la actual sobrecarga de trabajo en el aula y en la institución.

Además, una de las claves para el éxito en la temática que nos ocupa es la evaluación. En primer lugar, la evaluación de los muchos Planes, Proyectos y Programas que hemos visto que las distintas Comunidades están

---

<sup>121</sup> Un ejemplo de estos materiales está disponible en [http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2\\_castellano/buenas\\_practicas.htm](http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/buenas_practicas.htm)



realizando o pretenden realizar en relación con la atención a la inmigración y la enseñanza del español como segunda lengua. Sólo de una evaluación clara, válida y fiable podremos obtener datos para la mejora.

En segundo lugar, es necesario el desarrollo de mecanismos de evaluación en el aula para los estudiantes no-hispanohablantes. Necesitamos poder hacer una evaluación inicial de sus competencias que nos sirva para trabajar con ellos eficazmente, pero también necesitamos mecanismos de evaluación no sólo lingüística sino de sus conocimientos curriculares para el trabajo en el aula normalizada. Es este, quizás, el asunto pendiente cuando disponemos, cada vez más, de profesionales interesados en el EL2 y la inmigración, pero es, al mismo tiempo, un tema fundamental: la escuela es un lugar donde, tras la evaluación, se toman decisiones, como nos recuerda Bourdieu (2000: 146) constantemente:

La escuela, esto siempre se olvida, no es simplemente un lugar donde se aprenden cosas, saberes, técnicas, etc., es también una institución que otorga títulos –es decir, derechos– y confiere al mismo tiempo aspiraciones<sup>122</sup>.

Por último, un enfoque intercultural de la educación nos permite ver al estudiante inmigrante como un individuo pluricultural y plurilingüe que, realmente, es el modelo a seguir. Debemos (y podemos) fomentar el plurilingüismo y la pluriculturalidad en nuestras aulas como competencias propias del siglo XXI, cuando hablar más de una lengua y ser consciente de que se pertenece a más de una cultura de referencia será la norma en un mundo abierto al mestizaje. Queda camino por hacer, pero merece la pena.

---

<sup>122</sup> Bourdieu, P. 2000. *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

### ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas

**Pilar García García**

Moderadora *Debate inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segunda lenguas en Europa*  
Instituto Cervantes, Madrid

“*Bogdan* tiene 11 años. Llegó de Rumania hace siete meses para reunirse con su padre, inmigrante sin papeles. Sin hablar una palabra de español aterrizó en sexto de primaria”

Carmen Aguilera, “La inmersión de *Bogdan*”, *El País* (1/2/04)

“A veces sueños que paso la tarde en Rumania y duermo en España” *Bogdan*,  
“*La inmersión de Bogdan*”, *El País* (1/2/04)

### Introducción

*El País* publicaba recientemente un reportaje sobre un niño rumano llamado *Bogdan*, el cual expresaba a lo largo de la entrevista, sus experiencias, sus temores, sus logros, sus recuerdos, la nostalgia hacia su país de origen y los pasos en el camino hacia su integración en España tanto lingüística como social. El artículo nos acercaba a la realidad que viven los niños hijos de inmigrantes, el cambio del entorno físico y afectivo donde han pasado sus primeros años, los amigos y familiares que dejan en su país de origen, sus sentimientos de identidad y pertenencia a un grupo, y al mismo tiempo, sus intentos también de formar parte de un nuevo colectivo con las implicaciones y retos que ello conlleva. El presente artículo tiene como objetivo reflexionar, a partir de las palabras del propio *Bogdan*, sobre los diversos espacios afectivos que giran alrededor del aprendizaje por parte de los alumnos inmigrantes en contextos escolares, los cuales influyen decisivamente en su futura integración.

*Bogdan*, al igual que otros niños inmigrantes, aprende una nueva lengua con la que podrá efectuar encuentros comunicativos en situaciones sociales y educativas cercanas. Sus padres, además necesitan esta segunda lengua para actividades oficiales, que les ayude a participar en los espacios organizativos de la nueva sociedad (sanidad, transportes, trabajo, acceso a una vivienda, etc.). Para *Bogdan* y sus padres, la adquisición de estos conocimientos lingüísticos, tiene lugar bajo presiones ambientales de necesidad, en espacios hostiles, o al menos diversos y diferentes, en los que necesitan intervenir con toda una serie de estrategias de resolución de conflictos, adquiridas muchas de ellas a partir de sus propios conocimientos y experiencias del mundo.

*Bogdan* ha de seguir además una serie de materias curriculares en el colegio, que aunque corresponden a su edad escolar, son en gran medida diferentes a las que él estaba acostumbrado a estudiar en el colegio de su país. No solo algunos contenidos difieren, también son distintos los métodos de trabajo, las tipologías de ejercicios, en definitiva, la “cultura escolar”. En muchos momentos, no le resulta sencillo encontrar una referencia conocida para algunos conceptos que el resto de la clase parece entender sin problema. El nuevo entorno educativo<sup>123</sup> constituye

<sup>123</sup> El ámbito educativo: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas... En él la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.*

para él todo un reto: ha de seguir un proceso formativo en otra lengua y en una cultura diferente a la vivida hasta ahora.

*Bogdan* aprende español desde la perspectiva de una segunda lengua y no de una lengua extranjera<sup>124</sup>. Muy probablemente en su escuela también tiene una asignatura donde aprende una lengua extranjera, inglés o francés, o quizás ambas, pero él sabe que es el castellano la lengua que necesita para relacionarse con sus compañeros, profesores, nuevos amigos, seguir sus clases y participar en un nuevo contexto educativo.

El objetivo de aprendizaje tanto para *Bogdan* como para los demás alumnos inmigrantes (y también nativos) se dirige a hacerlos partícipes en intercambios verbales apropiados socialmente, a que entiendan a otros interlocutores, y escuchen otras opiniones y formas de ver las cosas, y a descubrirse a sí mismo a través de los otros, a partir de la comparación, entendimiento y respeto hacia otros modelos culturales. Comunicar, entender al otro y entenderse a sí mismo.

Durante años el aprendizaje lingüístico ha sido el objetivo en la enseñanza de lenguas, llegando a definirse al mejor estudiante como aquel que mejor competencia lingüística poseía, pudiendo de ese modo ser aceptado como un nativo y participar así del nuevo entorno social. Si bien hoy día, la definición del buen estudiante se acerca más a: “*ser capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone*”<sup>125</sup>. Es a partir de esta reflexión, que querríamos partir de las propias observaciones que describe *Bogdan* en la entrevista periodística para acercarnos a la realidad que viven los alumnos inmigrantes tanto en las aulas donde siguen su escolarización como en la sociedad en la que están inmersos.

### **Inmersión**

El concepto de inmersión puede incluir características concretas según las situaciones, y por tanto provocar diversos modelos de inmersión. Podemos hablar de una “inmersión total temprana”, cuando se refiere a niños escolarizados desde muy pequeños en la segunda lengua. En este tipo de inmersión hay un claro carácter de voluntariedad y aceptación y aprobación por parte de los familiares. La introducción en la segunda lengua es precoz, al comienzo de la educación preescolar, con lo que la adquisición de una segunda lengua se desarrolla casi paralela al de la lengua materna del niño. Un rasgo distintivo de este tipo de inmersión es la total aceptación y respeto hacia la primera lengua, sin intención de sustituirla ni rechazarla, sino inclusive de atender más adelante a su posterior perfeccionamiento. Los profesores que imparten las clases suelen ser bilingües, y en su enfoque de enseñanza se da gran importancia a la comprensión ya que esta es una condición necesaria para asegurar la comunicación y para poder utilizarla en contextos significativos. El programa de lengua se prepara y se concreta en torno a todas las actividades del aula.

Podemos también considerar otro modelo de inmersión en el que hay un predominio de la lengua materna como lengua principal de relación. El proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua puede verse interrumpido si no existe la posibilidad de interacción, producción y comunicación dentro y fuera del aula, por muchas horas de clase que se inviertan.

A primera vista, la incorporación del niño inmigrante al sistema escolar desde el punto de vista lingüístico, se puede plantear como una inmersión general, es decir, su objetivo es facilitar otra lengua principal junto con la suya propia. Encontramos en este modelo una serie de inconvenientes para su desarrollo:

- En un mismo lugar y en una misma escuela pueden coincidir inmigrantes de varias procedencias, con lo que se establece el interrogante si este hecho hace posible un esquema de actuación común para todos los niños inmigrantes.
- Conseguir profesores bilingües es una condición difícil, por el número de docentes que habría que atender en vista de las diversas nacionalidades que pueden confluir en el aula.
- El objeto propuesto es la integración lingüística, si bien para el inmigrante la adquisición de la lengua es sólo uno de los aspectos de su posible integración y la sociedad muchas veces es reacia a ello.

---

<sup>124</sup> Se entiende como lengua extranjera, la lengua de comunicación fuera de las fronteras del país donde se encuentra el individuo, que no se habla en un ambiente inmediato, y por tanto, no está bajo presiones de aprendizaje.

<sup>125</sup> Byram, M., Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Madrid.

Ante esta situación resulta de ayuda:

- Presentar la nueva lengua bajo un enfoque comunicativo.
- Fomentar la adquisición de una nueva lengua sin sustituir la lengua materna.
- Respetar tanto la nueva lengua y cultura, como las de origen del alumno inmigrante.
- Facilitar la comprensión mutua entre las diversas nacionalidades que confluyen en el aula.
- Provocar una actitud abierta y participativa entre los alumnos nativos o no nativos.
- Propiciar una actitud positiva y solidaria. Para ello, se puede convertir a los alumnos autóctonos en colaboradores y que sientan curiosidad por la lengua original del inmigrante, para que este refuerce su impresión de sentirse aceptado y valorado.
- Ofrecer apoyo suplementario, generalmente lingüístico.

Resulta evidente que el sistema escolar español no está programado de un modo consecuente para los alumnos inmigrantes y que a pesar de los esfuerzos, tantos de los propios estudiantes como de las instituciones y docentes, muchos alumnos no consiguen una adaptación efectiva. El niño o adolescente inmigrante no conoce la lengua del sistema escolar, pero tampoco la mentalidad y filosofía escolar en la que esta se apoya, y es aquí donde encuentra una de las principales barreras. También en el proceso de integración el alumno corre el riesgo de perder su propia lengua y los supuestos culturales de su personalidad.

### ***Factores relacionados con el alumno***

La diferencia entre el alumno inmigrante y el alumno autóctono no es sólo una diferencia de lengua, sino una diferencia de maneras de pensar y de otras que el inmigrante ha recibido de su familia y ésta de la sociedad de procedencia. Esta dificultad se agrava por el hecho de que el estudiante inmigrante, además de tener otros referentes culturales, muchas veces pertenece a niveles sociales muy desfavorecidos, a veces también en sus propios países de origen. A la distancia cultural respecto a los modelos de la sociedad receptora se añade la distancia social.<sup>126</sup>

Toda una serie de cuestiones influyen decisivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, y tienen que ver con factores relacionados con el propio alumno. El grado de confianza que siente éste con respecto a su competencia lingüística y a su capacidad para poder intervenir en los diversos intercambios comunicativos que establece con su entorno, es uno de los principales aspectos. En este sentido, la labor del docente es de especial relevancia, porque gracias a las dinámicas que se creen en el aula, el alumno adquiere en un proceso paulatino, mayor confianza para enfrentarse tanto a los nuevos contenidos de aprendizaje, como a una participación más afectiva con su entorno. Para ello, un segundo factor es indispensable, la motivación e interés que sienta el alumno por la realización de las tareas de aprendizaje. Sus experiencias previas de aprendizaje le pueden ayudar en la consecución de estas tareas, pero también es necesario que el enfoque de enseñanza atienda a ellas, a partir de actividades de sensibilización o de incorporación de consignas que le inviten al alumno a participar y a intervenir afectivamente. El ritmo de aprendizaje de los alumnos puede diferir, según los perfiles de éstos, y las características anteriores ( grado de confianza, motivación, atención a sus experiencias vivenciales, etc.).

Es de especial importancia para el aprendizaje del español tener en cuenta la dimensión socioafectiva<sup>127</sup>. Maslow presenta una pirámide de necesidades, en la que el alumno no puede desarrollar necesidades cognitivas, mientras no se encuentre satisfecho con la autoestima y seguridad en el proceso de aprendizaje. Hay que partir del conjunto de ideas que tengan los estudiantes sobre realidades culturales bien adquiridas de modo natural o por experiencias cotidianas, y para ello propiciar actividades que muevan a los estudiantes a exponer tales ideas, a favorecer la localización, interpretación y valoración de las connotaciones y estereotipos sociales y culturales implícitos en los comportamientos y en el lenguaje. Tratar de que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones en el análisis de las situaciones comunicativas. Los docentes pueden intervenir al mismo tiempo de un modo afectivo, si de algún modo están informados de la realidad sociocultural de los estudiantes e intentan ampliar

<sup>126</sup> Siguán, M., Mackey, W. (1989), Educación y bilingüismo. Aula XXI. Santillana

<sup>127</sup> “El término “sentimiento” es sinónimo de emoción, aunque tiene mayor alcance. En la antigüedad se utilizaba el término “afectividad”. Todavía se utiliza para indicar fenómenos con un alcance aún mayor que tienen que ver con las emociones, los estados de ánimo, las disposiciones y las preferencias” Oatley y Jenkins) Arnold, J. (2000) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.

constantemente estas informaciones, si asumen, en definitiva, los retos de las aulas y su heterogeneidad cultural y lingüística.

La dimensión afectiva tiene como consecuencia inmediata:

- La atención a la afectividad en contextos educativos y las actuaciones que ello implica, tanto en las líneas de trabajo en el aula, como en los materiales didácticos que complementen la actuación docente.
- Los factores individuales que pueden caracterizar al alumno: ansiedad, inhibición, extraversión-introversión, autoestima, motivación extrínseca e intrínseca, estilos de aprendizaje, etc., y el modo en que éstos influyen en su proceso de aprendizaje.
- Los procesos interculturales que se establecen en el contacto entre varias lenguas y referentes culturales. La atención a las vivencias personales, tanto adquiridas en sus entornos de origen como en el nuevo contexto social.
- La posibilidad de fomentar en los alumnos el aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva.
- La dinámica de grupos, y el trabajo cooperativo. Bien es sabido que los diferentes agrupamientos para las diversas actividades encaminan no sólo a la adquisición y consolidación de conocimientos, sino también a un enriquecimiento personal que repercute en el fomento de una autonomía personal y unas pautas de actuación en los ámbitos en los que actúa el alumno, fuera o dentro del aula.

### ***Intercultura***

*“La cultura actúa directamente sobre el comportamiento (...) y hay que tener en cuenta que los mecanismos son a menudo inconscientes.”<sup>128</sup>*

Las dificultades relacionadas con el desconocimiento de la lengua española, y lo que ello implica en el desarrollo académico, puede desembocar en una crisis de identidad para los alumnos inmigrantes. Estos estudiantes viven entre dos mundos, y ante este hecho, en muchas ocasiones las actuaciones institucionales y docentes, intentan paliar este efecto negativo recreando y en ocasiones exagerando, factores estereotipados del colectivo, provocando que los propios inmigrantes puedan llegar a sentirse marginados y excluidos del grupo. Cuando se incorpora la cultura del inmigrante desde aspectos más folclóricos, y en definitiva, de algún modo “recreados”, se puede marginar al propio inmigrante, quien acaba por vivir las vivencias culturales de su grupo de origen, desde una perspectiva folclórica, y por tanto excluyente y carente del valor cultural real.<sup>129</sup>

En las aulas se viven a diario situaciones interculturales, de contacto entre alumnos de diferentes culturas que implica por regla general, una diversa atribución de significados a conceptos análogos. Frente a la situación monocultural, en la que la situación de contacto entre personas de una misma cultura, presupone en general un marco cultural común que implican proceso de interpretación de la situación y de la comunicación análogos. El objetivo intercultural, se debería centrar en la disminución de la ignorancia cultural generada por el etnocentrismo, monolingüismo o los datos sociales y culturales (raza, religión, familia, sexo), convirtiéndose de este modo, la educación intercultural en un método esencial del éxito para combatir manifestaciones de intolerancia, chovinismo, intolerancia y xenofobia.<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> Mijares, L. (1999) “Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: Niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España”. *Anales de Historia Contemporánea*. Monográfico sobre Inmigración Magrebí y Escuela. Nº 15.

<sup>130</sup> Bryram y Zárate, 1997. Establecen los siguientes saberes:  
*Savoir être*: capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras.  
*Savoir apprendre*: aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas.  
*Savoir faire*: capacidad que integra las anteriores en situaciones específicas de contacto intercultural: habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales.

El hablante intercultural se define a partir de los principales rasgos<sup>131</sup>:

- Crea una conciencia, destrezas y capacidades interculturales.
- Desarrolla una personalidad más rica y compleja.
- Está abierto a nuevas experiencias culturales.
- Se distancia de su punto de vista.
- Reconoce que hay otras formas de ver las cosas.
- Es paciente y tolerante.
- Reconoce cómo le influye su cultura.
- Es capaz de desempeñar el papel de intermediario cultural desde la neutralidad.

Uno de los objetivos fundamentales en la integración de los alumnos inmigrantes es desarrollar en ellos habilidades para que puedan actuar como mediadores interculturales, que aprendan a reflexionar constantemente sobre los diversos ámbitos en los que interactúan y con los interlocutores varios con los que establecen intercambios comunicativos. Que puedan establecer su auto identidad mientras se medie entre culturas, de un modo flexible y enfrentándose desde el respeto a las actitudes de personas de otras culturas. El objeto es lograr una habilidad que les permita resolver los problemas o malentendidos que se creen por las diferencias entre los miembros del grupo. De este modo, el alumno podrá alcanzar una capacidad aún más valiosa, la de estabilizar su propia identidad en la mediación entre culturas y ayudar a que otros puedan también situar sus referentes culturales en un estadio de equilibrio.

El aprendizaje de la lengua es uno de los instrumentos que contribuye a superar retos académicos, pero de igual importancia supone la adquisición de las capacidades afectivas, las aptitudes para acercarse a prácticas culturales y las habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales. La realidad pluricultural de las escuelas españolas ha de atender a todo ello, con un mismo grado de importancia. El aprendizaje de una nueva lengua supone siempre un gran esfuerzo, pero ésta puede ayudar a difundir la propia cultura y a conocer las de los compañeros y encaminar así la educación a enriquecimientos personales.

### **Bogdan**

*Bogdan* es un niño inmigrante, de 11 años. Llegó a España, junto con su madre y su hermano, con el deseo de reencontrarse con su padre. Como para muchos rumanos, su país no ofrecía muchas posibilidades de futuro. El 15 de septiembre comenzó curso en un colegio público. Probablemente al principio se sintió un poco solo, era el único niño extranjero en su clase. Pronto supo que, al igual que para sus padres, habría de enfrentarse a toda una serie de retos. El nuevo entorno de algún modo le resulta duro e incomprensible. Pero al mismo tiempo sabe que se está preparando para desenvolverse de un modo autónomo ante todas las experiencias que le ofrece el futuro. Como *Bogdan*, hay muchos más alumnos inmigrantes en la escuela pública española. Los datos oficiales del curso 2002-03 señalaban un total de 303.827 alumnos extranjeros matriculados, de los que 258.715 se consideran hijos de inmigrantes. Las previsiones para el curso actual indican que la cifra de inmigrantes escolarizados alcanzará los 400.000 alumnos.<sup>132</sup> Como anunciábamos al comienzo del presente artículo, queríamos acudir a las descripciones y opiniones del propio *Bogdan* para conformar un esbozo de las realidades que viven los alumnos inmigrantes.

#### **I.- Su primer encuentro con España:**

*"Lo que más me ha llamado la atención de España es el color rojo de la tierra"*

El contacto con un país extranjero puede darnos la posibilidad de reevaluar nuestro propio país de origen, y desarrollar más adelante un sentido de convivencia con el nuevo grupo, participando como representantes culturales de las referencias de nuestra propia cultura. La frase de *Bogdan* nos remite a una conciencia de lo conocido, de la comparación con nuevos parámetros, y de un sentimiento de comparación con su referente más cercano: la realidad de la que procede, a la que compara la nueva que está conociendo. Esta idea, de las experiencias adquiridas, se convierte de este modo en una de las principales premisas de trabajo intercultural, atender a la realidad afectiva de los alumnos, a partir de lo conocido, de lo vivido, de la propia experiencia. *Bogdan* observa su entorno de un modo detallado, y a partir de descripciones llega al análisis y a las interpretaciones.

<sup>131</sup> VV. AA. (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes, Madrid.

<sup>132</sup> Gómez, L. (2004) *Aula mestiza*, El País, 15/2/04



## II.- Sus primeras palabras en español:

*"Las primeras palabras que aprendí fueron "hola", "Qué", "¿Cuánto vale?"*

Un factor que hay que tener en cuenta es el papel del léxico que se incorpora en el aprendizaje de una nueva lengua. El alumno es consciente de algún modo de un material lingüístico que le ayuda en su competencia lingüística, que probablemente está adquiriendo a partir de una práctica oral que desarrolla en sus ambientes más cercanos (aula, amigos, asignaturas, espacios de encuentro como el recreo, el comedor, etc.). La comunicación no es sólo la meta sino también el modo de conseguir dicha competencia lingüística. Crear un clima apropiado en el aula puede fomentar sin lugar a dudas la interacción entre los alumnos y estimular la escucha activa entre ellos.<sup>133</sup> *Bogdan*, recuerda de sus primeros momentos de recién llegado a España, el léxico de realidades comunicativas en las que ha intervenido o que ha escuchado a su alrededor, en este caso: saludos y preguntas. En los primeros momentos, muy probablemente acudió a expresiones monosilábicas para entablar sus primeros intercambios de comunicación, pero esto supone ya un gran esfuerzo.

## III.- Su nombre:

Desde el principio, profesores y niños se lían al pronunciar su nombre, así que optan por utilizar el segundo: Cristian.

*"No me importa, casi es mejor; porque algunos me llamaban Bofan o Bogan", se ríe.*

Al abandonar su país de origen, el inmigrante pierde parte de su identidad personal y a veces, por prácticas discriminatorias, puede llegar a perder su estima. Algunos elementos propios a su comunidad pasan a veces a ser motivo de discriminación en la nueva sociedad. El "extranjero" plantea automáticamente un reto de identidad: si él es diferente, entonces ¿quién soy yo?<sup>134</sup> La integración en la sociedad está sujeta a la posibilidad de que el trato cotidiano se haga problemático, porque los miembros de la sociedad de acogida vean al inmigrante como diferente. También la identidad cultural de uno puede producir inseguridad en la cultura del otro. En este caso, el ejemplo del nombre de este niño inmigrante, provoca confusión y dudas a su alrededor, no sólo en su pronunciación más o menos correcta, sino también en una inseguridad ante lo desconocido. El propio *Bogdan* acude a una serie de estrategias para resolver el conflicto, todas ellas encaminadas a un principal objetivo: sentirse parte del grupo. Al igual que él, otros alumnos inmigrantes acuden a diversas estrategias para socializar con el grupo de compañeros y amigos, quizás la más frecuente sea la de "españolizar" sus nombres, práctica bastante habitual entre los alumnos procedentes de Marruecos. El ejemplo, también nos puede llevar a una reflexión sobre la importancia de trabajar las actitudes entre los miembros de la clase, nativos o no nativos, en las que debe haber latente una premisa de acogida y de respeto.

## IV.- El contexto escolar:

**Las asignaturas del colegio:** *En la escuela destaca en algunas asignaturas, como en educación física, inglés y matemáticas. Uno de sus profesores se planteó al principio dedicarle más atención a él, pero el propio Bogdan, le pidió que le diera la misma ficha que al resto de los chicos y no la hizo mal.*

Los alumnos inmigrantes no parten de un desconocimiento total de las diversas materias curriculares que les imparten en España. En sus países de origen también aprendían estas materias u otras. Los alumnos inmigrantes desean formar parte del grupo de la clase, con todos los retos que eso conlleva, hasta el punto de que en ocasiones pueden sentirse discriminados si creen recibir una atención excesiva en el aprendizaje de las áreas curriculares. Este sentimiento de superación lo describe *Bogdan* en la siguiente observación: **Sus notas:** *"He sacado un 7,25 en matemáticas, el profe de inglés me dice que voy bien, y en clase de educación física soy el que más corre".*

**Clases de refuerzo de castellano:** *"En esa clase tenemos que rellenar muchas fichas con palabras que no conozco. Hay que hablar de sentimientos, de ideas, y para mí es difícil."*

La expresión oral es la habilidad que produce más ansiedad. Nos podemos sentir vulnerables, puesto que vemos reducidas nuestras ideas, inclusive sintiéndonos a veces, casi niños de corta edad. Para fomentar un clima propicio en el desarrollo de las destrezas comunicativas es importante crear una atmósfera que proporcione la sensación de seguridad, y para lograr ésta, es decisivo que la práctica docente se apoye de un modo afectivo en las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. Por otro lado, como indica *Bogdan*, en ocasiones los

<sup>133</sup> "El entorno puede diferir del suyo propio sólo por el tipo de codificación lingüística necesaria para lograr ciertos objetivos." (Mughan, 1997)

<sup>134</sup> LA PERA, M. (1993) "Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración" Inmigración y división internacional del trabajo. Desarrollo, nº 23, *Revista de la sociedad Internacional para el desarrollo.*

alumnos pueden verse intimidados a mostrar sus sentimientos, bien, porque crean que con el nivel de competencia lingüística que poseen, no sientan disponer de recursos suficientes para expresar esos sentimientos, o porque se hayan creado bloqueos afectivos ante la nueva situación que viven en un país, del que desconocen la lengua, y la cultura. Su deseo de participar depende en gran medida de sus intereses y motivaciones. En este sentido es importante fomentar un sentimiento de que aquello en que puedan sentirse más inseguro pueden también superarlo. Si un alumno cree que no puede hablar bien una lengua, no lo hará. El profesor puede facilitar la auto eficacia si ofrece distintos tipos de tareas comunicativas que se adecuen a los distintos estilos de aprendizaje, y de este modo el alumno tenga la oportunidad de poder comunicarse en la segunda lengua con éxito.

**La literatura de tercero de la ESO:** *"A mí no me suenan de nada el Cantar del Mío Cid ni Gonzalo de Berceo"*.

Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando hablamos de la adquisición de materias escolares.<sup>135</sup> Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. No hay que dar por hecho que los alumnos inmigrantes vayan a sentir interés y curiosidad por referencias alejadas a ellos, si desde el principio no se da la oportunidad para que puedan intervenir mostrando su desconocimiento sobre estos referentes, y se les ofrezca la oportunidad de hablar de sus vínculos afectivos, en este caso literarios.

**Lo que está aprendiendo:** *"La tutora me dice que tengo que esforzarme más, que debo leer y traducir más en casa"*. **Las asignaturas que ha suspendido:** Ha aprobado todas, menos dos: lengua y conocimiento del medio.

*Bogdan*, ha de acudir a una serie de estrategias de aprendizaje que contribuyan al objetivo principal, la adquisición de una competencia comunicativa, con la que pueda autoregular su aprendizaje y con ello resolver una serie de problemas concretos. Estas estrategias no son siempre observables, pero sí son a menudo conscientes por parte del alumno, con lo cual pueden enseñarse y por tanto son flexibles. Apoyan también su aprendizaje de forma directa o indirecta, e implican en su realización muchos aspectos del alumno, no solo los cognitivos. Creemos que los alumnos inmigrantes están ya realizando un esfuerzo considerable: al mismo tiempo que aprenden una nueva lengua, también siguen el sistema educativo del nuevo país. Leer y traducir, no son las únicas vías de desarrollo, más aún si nos planteamos el caso de alumnos con lenguas muy diferentes en sus representaciones gráficas.

Una de las claves se encuentra en los parámetros con los que se aborde la enseñanza de los contenidos y las correspondientes actividades de las materias curriculares. Por todo ello, detallamos a continuación algunos de los objetivos primordiales:

- Pertinencia: que los contenidos y actividades tengan interés y sentido para el alumno.
- Grado de complejidad: que se tenga en cuenta la complejidad de las instrucciones y léxico del contexto educativo, asumido por los alumnos nativos en su aprendizaje de años anteriores, pero desconocido para los no nativos.
- Cantidad de contexto: que se evalúe la cantidad de contexto e información preliminar que permita introducir las materias y actividades y fijar de ese modo los contenidos.
- Capacidad de procesamiento: que se analice que la lengua que se supone produzca el alumno va acorde con su capacidad de procesamiento.
- Participación: que ofrezca toda la ayuda disponible al alumno, tanto por parte del docente como del resto de los alumnos.
- Tiempo: que se consideren los parámetros de tiempo de los que dispone el alumno para el procesamiento de la información y la producción, tanto en diversas actividades en el aula, como mediante instrumentos de evaluación.
- Estrategias: que se permita acudir a estrategias de aprendizaje que posibiliten un aprendizaje afectivo y efectivo.

**V.- Sus compañeros y profesores:** *"Hay chicos que se enfadan y me insultan, me dicen: ¡vete a tu país! "Al pasar lista vi que era extranjero. Me acerqué y le pregunté si tenía algún problema para entenderme, y me dijo que no"*

---

<sup>135</sup> Cummins (1981) señala que es necesario entre 5 y 7 años para adquirir un nivel de lengua suficiente para emplear en contextos escolares.

El proceso de enseñanza y aprendizaje implica una adquisición de habilidades y un cambio de actitudes, tanto por parte de los alumnos (nativos y no nativos) como de los docentes. Los alumnos en contextos escolares necesitan adquirir una serie de habilidades para aprender toda una serie de contenidos, pero al mismo tiempo favorece esta adquisición, el cambio de actitudes que fomente participaciones cooperativas, de respeto y de trabajo mutuo entre los compañeros. En cuanto a los docentes, ese cambio de actitudes tiene que ver con una nueva mentalidad con respecto a cómo afrontar la enseñanza en términos de asumir las diversidades lingüísticas y culturales del alumnado.

**VI.- Su lengua, el rumano:** *"A los niños les gusta que les diga cómo se dice tal o cual cosas en rumano"*

El aprendizaje de la lengua de origen se considera fundamental para organizar el aparato cognitivo de los niños, así como para facilitar el aprendizaje de las segundas lenguas. Los alumnos necesitan aprender los modelos culturales de sus interlocutores, y la lengua es una herramienta que posibilita este acceso. Es necesario por ello, poner a disposición del alumnado facultades interculturales de cara a situaciones comunicativas entre personas de diferentes culturas.

**VII.- Sus primeras navidades en España:** En casa huele a *sarmate*, un plato navideño, *"Pero, claro nos falta la nieve"*

*Bogdan*, participa de una serie de conocimientos culturales compartidos con su comunidad, que permite entre ellos la cohesión de grupo. Entre los aspectos de la cohesión está la red de intercambios culturales asumidos entre ellos que les aporta una serie de aspectos interpretativos de su propia cultura, como patrones de comportamientos transmitidos socialmente. Al comunicarnos estamos comunicando aspectos de la cultura, que pueden entrar en conflicto con los valores de otras culturas. Enseñar un idioma implica no solo informar dónde es hablado, sino reflexionar sobre las relaciones existentes entre ese país y el propio.

Al dejar sus tradiciones anteriores que le integraban en un grupo más amplio es probable que en un entorno cultural muy diferente altere las relaciones y los ritos anteriores. *Bogdan* vive y comparte la vida cultural y las tradiciones de dos grupos, pero esta existencia dual le produce en cierta medida un desasosiego de identidad.

**Conclusión**

De la lectura del artículo periodístico parece como si los alumnos inmigrantes en contextos escolares fueran adquiriendo una doble visión de las cosas. ¿Pero en qué lugar queda su cultura de origen? De algunas asociaciones de inmigrantes advierten que la asimilación es a veces tan completa que muchos de estos niños acaban olvidando su idioma. Los códigos culturales marcan un comportamiento diario y es aquí donde se produce un conflicto de culturas y donde es difícil romper con el pasado y adoptar diversos aspectos de una nueva cultura. Lengua, manera de vestir, ritos sociales, actitudes y comportamientos se convierten en marcas conductuales que el individuo tiende a preservar pero que sufren alteraciones en su contacto con códigos distintos, algunos de los cuales reivindica la sociedad de acogida como únicos e inalterables.

Es importante ayudar a los alumnos nativos y no nativos a formar una visión coherente de la nueva sociedad, y presentar las informaciones no como si fueran las únicas verdades o las únicas visiones de la cultura extranjera. Para ello, hay que dar cabida a la cultura del alumno inmigrante dentro de la misma materia escolar, para que de este modo se sienta involucrado y fomente tanto en él como en el alumno nativo, una evaluación crítica que huya de caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras de la cultura. Hay que enfatizar lo normal y lo cotidiano, no solo lo exclusivo. Promover la participación activa de los alumnos en los acontecimientos para llegar a reflexionar y entenderlos. Prepararlos para comportarse adecuadamente en contactos culturales y proporcionarles algunas claves interpretativas que les ayude a disponer de conocimientos esenciales sobre la cultura antes de poder dar la opinión sobre ésta.

Es importante presentar conceptos relacionados con la mentalidad, los valores y las ideas, al mismo tiempo que se desarrollan herramientas interculturales, que les ayude a analizar e interpretar los acontecimientos que viven, que les permita reutilizar los conceptos y conocimientos adquiridos con anterioridad en sus países de origen y que les preparen para desenvolverse en nuevas situaciones comunicativas. Utilizar las herramientas culturales y afectivas para descifrar contactos y experiencias interculturales, para despertar la curiosidad por otras normas y valores, para reflexionar sobre nuestra auto-percepción, para abordar los estereotipos desde una óptica

comprometida de valoración crítica y para evitar el trato extenso de “tradiciones y costumbres folclóricas” que refuerzan estereotipos.<sup>136</sup>

### ***Bibliografía***

Aguilera, C. (2004) “La inmersión de *Bogdan*”, *El País*.

Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.

Byram, M., Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Madrid.

Cicourel, Aarón. (1985) “Vivir entre dos culturas: el universo cotidiano de los trabajadores migrantes”, *Vivir entre dos culturas*, Barcelona, Serbal.

Gómez, L. (2004) “Aula mestiza”, *El País*.

Martín Rojo, L (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

Mijares, L. (1999) “Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: Niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España”. *Anales de Historia Contemporánea*. Monográfico sobre Inmigración Magrebí y Escuela. Nº 15.

La Pera, M. (1993) “Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración” Inmigración y división internacional del trabajo. Desarrollo, nº 23. *Revista de la sociedad Internacional para el desarrollo*.

Siguán, M., Mackey, W. (1989) *Educación y bilingüismo*, Aula XXI, Santillana.

VV. AA. (2002) Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, Instituto Cervantes, Madrid.

---

<sup>136</sup> “Toda percepción que carece de terminología es ciega”, Kant.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes

Belén Muñoz López

Asesora de Formación CAP Hortaleza - Barajas, Madrid

#### 1. Introducción

Pensamos que el proceso de adaptación de un individuo a un medio social o natural para él extraño supone siempre un esfuerzo personal que a menudo origina miedo e inseguridad. Este es el caso de los niños y adolescentes inmigrantes, cuya situación de partida en el *nuevo país* y en el centro escolar no es fácil, ya que, en la mayoría de los casos, se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación y de interacción personales y sociales: las nuevas relaciones que tienen que establecer en el medio social y escolar, con los profesores – sin la jerárquica y la autoridad a la que estaban acostumbrados en su país de origen- y con sus compañeros. En el caso de los alumnos no hispanohablantes la situación se complica aún más debido a que la lengua desempeña un papel fundamental en el proceso de adaptación al nuevo entorno.

Es por ello, que a lo largo de este artículo vamos a enunciar una serie de principios metodológicos que permitan mejorar las prácticas docentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes escolarizados en niveles obligatorios.

**Comenzamos perfilando un panorama sucinto de las necesidades de este alumnado inmigrante, continuamos desarrollando una breve descripción de las características específicas de las cuales se reviste dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar, finalizamos planteando una serie de principios metodológicos que orientan dicho proceso.**

#### 2. Necesidades educativas

Pensamos, siguiendo al profesor Díaz-Corrales (2001), que un proyecto de enseñanza de segundas lenguas debe partir de un análisis previo del contexto general en el que se encuadra, que permita responder a las exigencias de las etapas de desarrollo social de los

alumnos y a las necesidades de utilización de la segunda lengua. De igual modo, debe incardinarse en un planteamiento epistemológico, educativo y social determinado.

Para ello, a nivel teórico, nuestros planteamientos metodológicos se encuadran en los postulados enunciados en el seno de los planteamientos basados en la *Pedagogía Diferenciada*<sup>137</sup>, igualmente, se nutren de una concepción funcional-pragmática de la lengua como:

*Un instrumento de producción de significación y de negociación de esa significación en situaciones de interacción. Esto es así porque cada lengua, y dentro de ellas cada uno de los códigos que los hablantes utilizan, es el vehículo de cada memoria histórica de cada comunidad nacional y, en lo que se refiere a códigos, de cada clase o grupos social de esa comunidad, y también de la experiencia individual del hablante.*

ATIENZA MERINO (1993:187)

Desde el punto de vista metodológico esto supone plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el uso de la lengua y fundamentado en el contexto escolar y endolingüe en el que se encuentra inmerso el alumno inmigrante, impone unas determinadas necesidades de comunicación *que, en cierta forma se adquieren en cualquier sitio, en contacto con los otros, en relaciones familiares, gregarias y sociales y a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación, inculcación* (Galisson, 1991), aunque, no obstante, deben ser facilitadas por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal del medio escolar. Por tanto, nuestra metodología para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes, parte del análisis de dichas necesidades de comunicación, que, según Díaz-Corralejo (2001)<sup>138</sup> se resumen en cuatro niveles –necesidades fisiológicas y de supervivencia, desarrollo de aprendizajes de estrategias y metalenguajes, desarrollo de estrategias de tipo cultural, estrategias avanzadas de tipo afectivo, cognitivo e intelectual (percepciones y visiones del mundo y de las cosas)-.

Consecuentemente, la intervención didáctica que planteamos, se encamina al desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas de nuestros alumnos inmigrantes. Para ello, en primer lugar, resulta necesario el diseño de marcos funcionales de aprendizaje que generen unos contenidos que den respuesta a las necesidades de comunicación *-fisiológicas y de supervivencia-* surgidas de la interacción global y cotidiana -el instituto, la familia, el barrio, las relaciones interpersonales de supervivencia, etc.

### ***3. Características del proceso de enseñanza / aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar***

Pero es, sin duda, en el aula escolar donde esta comunicación se reviste de una idiosincrasia específica, ya que se enfatiza el uso del segundo idioma para el aprendizaje a través de las materias. Por ello, cualquier planteamiento metodológico para la enseñanza del segundo idioma en el medio escolar debe tomar en cuenta que:

---

<sup>137</sup><sup>137</sup>137 La pedagogía Diferenciada, terminado traducido del francés *Pédagogie Différenciée*.

Díaz-Corralejo (2001: 5) describe la Pedagogía Diferenciada como la adaptación de diferentes estrategias y recursos metodológicos a las situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje producidas por las diferencias fundamentadas en niveles, ritmos, capacidades, intereses, culturas, etc.

<sup>138</sup> De acuerdo con la pirámide de Maslow, citado en Guía de l'expressión orale, 1991, M. Gabady dir., Larousse, París, p. 156.



- la lengua es el vehículo principal para la instrucción y el aprendizaje, esto es, el idioma relaciona lo que se dice (contenido) con el mecanismo que se usa para decirlo (expresión);
- el aprendizaje lingüístico está estrechamente relacionado con el contenido utilizado en la instrucción, - el segundo idioma es un medio para aprender los contenidos académicos;
- la idiosincrasia específica del aprendiz, el contexto y los conocimientos previos – elementos culturales, lingüísticos, destrezas transferibles adquiridas en L1 y transferibles a la L2: lectura, escritura, tec.- que el alumno aporta juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar;
- la comunicación y el desarrollo de conceptos en el aula requiere fundamentalmente de destrezas de competencia académica y lingüística, determinadas áreas curriculares requieren conocimiento de léxico y de símbolos específicos, por ejemplo, las matemáticas: volumen, por, tabla, exponente, +, %, etc.

Por tanto, en segundo lugar, nuestro planteamiento didáctico irá encaminado al desarrollo del aprendizaje de metalenguajes, la necesaria reflexión sobre la lengua y el de las destrezas y estrategias necesarias en el mundo escolar. Desde un enfoque que, siguiendo a Sonsoles Fernández (1987: 56-57), permitiera al alumno apropiarse poco a poco de las estructuras lingüísticas de la clase, el recreo, las tareas escolares, la literatura, los lenguajes académicos, etc.; mediante ejercicios de dominio y reflexión gramaticales sobre los temas y contenidos del interés y experiencia de los alumnos.

En tercer lugar, integraremos el aprendizaje de nuevos comportamientos culturales sobre los esquemas de los ya aprendidos mediante el desarrollo de proyectos de carácter intercultural que fomenten el desarrollo de la competencia intercultural. Así mismo, desarrollaremos la reflexión crítica sobre la propia experiencia, el sistema de valores y normas, las actitudes y las creencias de los dos mundos que rodean al alumno inmigrante el del país de origen y el del lugar de residencia.

Para ello, siguiendo a Tann (1990) nos planteamos una metodología basada en módulos de aprendizaje con el fin de dar una organización lógica a los contenidos de enseñanza, integrar el desarrollo de las destrezas interpretativas y productivas y conectar los contenidos con actividades significativas que potencien el descubrimiento y la generalización de hipótesis de aprendizaje.

En relación con el desarrollo de las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, aunque partimos de una concepción lingüístico-comunicativa en la cual se plantea una integración, en igualdad de condiciones, de la jerarquía oral-escrito, resulta evidente que las diferencias en cuanto a conocimientos escolares de nuestros alumnos dificultan la marcha en paralelo de las destrezas orales y las escritas. Ya que, por un lado, la oralidad está estrechamente relacionada con el contexto de uso y la satisfacción de las necesidades básicas y no puede ser relegada al ritmo del desarrollo escrito, fundamentalmente en el caso de los alumnos analfabetos o escasamente escolarizados. Por otra parte, el mundo escolar exige una gestión escrita compleja que requiere una alta madurez conceptual, interactiva, lingüística y metalingüística, y todo ello porque:

*Aprender el lenguaje escrito, y especialmente aprender a escribir textos informativos y argumentativos, implica también aprender a tomar su propia actividad de lenguaje y el*

*producto de la misma como objeto...Las posibilidades autorreflexivas del lenguaje son mediadores poderosos del comportamiento lingüístico para la adquisición del escrito.*  
SCHNEUWLY, B. (1985:201)

Todo ello, dentro de un planteamiento constructivista, en el cual se propugna partir de los conocimientos previos de los alumnos con el fin de que la nueva información se integre dentro de los conocimientos que ya posee, de forma que el aprendizaje resulte significativo (Ausubel, 1978).

Concretamente, siguiendo a Díaz-Corralejo (2002), partimos de que en los intercambios comunicativos entre humanos, ningún hablante es completamente ignorante. Por tanto, es necesario tomar como punto de partida para el aprendizaje de la segunda lengua todo el bagaje de conocimientos previos que los alumnos poseen y que nosotros detectamos mediante un diagnóstico inicial de necesidades de aprendizaje. Con ello, nuestro objetivo se centra en lograr una aprendizaje significativo e interesante que consiga realmente motivar a los alumnos y dotarles de unos conocimientos sociolingüísticos prácticos que le permitan su integración en el medio social y académico.

Dentro de este proceso, nos parece fundamental tener en cuenta, por las implicaciones metodológicas que conlleva, el que, siguiendo a Felix, S. W. Y Hahn, A. (1975) y Gaonach'h, D. (1987), la mayoría de los errores que cometen, tanto los niños en L1 como los alumnos en L2, constituyen un fenómeno típico en ambas adquisiciones; errores que, si se analizan detenidamente, arrojan indicaciones interesantes sobre los procesos de apropiación del lenguaje y la gramática implícita transitoria, elaborada por el alumno en ese estadio y responsable de sus producciones. Por tanto, si el alumno elabora un sistema lingüístico propio<sup>139</sup> en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, será normal que se produzcan errores, estos formarán parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, pensamos, siguiendo a Frei, H. (1979), que la didáctica de la lengua puede sacar partido a las *faltas*, por ello, la recriminación en sí misma no es rentable, se trata de buscar las causas, desde un punto de vista analítico y con ello proponer soluciones eficaces.

La enseñanza del español como segunda lengua en el medio escolar, como toda actividad de formación, debe inscribirse en un conjunto coherente que permita al alumno claramente percibir el recorrido que va a ser adoptado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las diferentes opciones didácticas utilizadas deben sustentarse sobre los siguientes principios:

- 1) El tiempo de permanencia en el país de “acogida” que hace variar sustancialmente sus necesidades lingüísticas -alumnos recién llegados. Necesitan alcanzar urgentemente una competencia comunicativa que les permita la integración social, si no han estado alfabetizados en su país de origen, necesitarán entrar en la cultura de lo escrito, indispensable en el medio escolar, alumnos con un cierto tiempo de permanencia en España. Necesitan desarrollar más estrategias comunicativas y perfeccionar las adquiridas, alumnos nacidos en España o con muchos años de residencia. Estos alumnos necesitan ser competentes en la lengua que utilizan las distintas disciplinas escolares.-

- 2) El modo de articulación y de integración progresiva de los conocimientos aprendidos en lengua española con la adquisición del conjunto de los contenidos de las distintas áreas del currículo –Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas, etc.-

Por todo lo anterior, para evitar los riesgos de un aprendizaje parcelado y poco integrador, será necesario construir secuencias didácticas que permitan, a partir de objetivos claramente definidos y en un tiempo determinado, asegurar el aprendizaje de un cierto número de conductas lingüísticas por medio de

---

<sup>139</sup> Competencia transitoria Corder (1967-78)

procesos multipolares que unan la memorización de estructuras, la comprensión de reglas y el desarrollo de estrategias de comunicación con actividades de creación e improvisación, etc.

Por tanto, todo planteamiento metodológico específico para la enseñanza de la segunda lengua a inmigrantes en el medio escolar debe tener en cuenta: la identificación y descripción del ambiente académico del aprendiz, la selección de contenidos y objetivos de las distintas materias para elaborar un currículo adaptado que refleje la integración del contenido con el segundo idioma, el desarrollo de actividades que integren el esquema de conocimiento lingüístico, académico y social previo del estudiante y que reflejen su trasfondo cultural.

Asimismo, habida cuenta de la importancia que la evaluación tiene como elemento esencial del aprendizaje, nos parece necesario, hacer una sucinta referencia a este proceso en relación con la enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. De manera general, podremos diferenciar dos componentes importantes en dicho proceso: en primer lugar, la evaluación de la competencia adquirida en la segunda lengua como marco normativo para dar paso, de manera paulatina, a la introducción de las diferentes áreas curriculares “normalizadas”, es decir, aquellas correspondientes al nivel de referencia en el cual el alumno está inscrito; en segundo lugar, la evaluación procesual que va a permitir a los alumnos situarse en el conjunto de la programación específica de ELS (español segunda lengua), en el nivel de las competencias esperadas y, por tanto, adecuar sus esfuerzos.

De igual modo, los alumnos inmigrantes abordan el aprendizaje de las diferentes materias del currículo con un bagaje de adquisiciones, conocimientos, experiencias lingüísticas y pautas culturales anteriores muy diverso; es por ello que su manera de reaccionar a las exigencias escolares y por tanto su necesidades de aprendizaje se diferencien de la del resto del alumnado.

Ante esta situación, el enseñante debe responder con una serie de estrategias básicas que permitan reforzar el aprendizaje y desarrollar rápidamente el nivel de Ruiz (1984) adquisiciones lingüísticas de estos alumnos. Por ejemplo: el aprendizaje debe estar siempre contextualizado en relación con experiencias de tipo visual, o auditivo muy concreta, de forma, que el aprendizaje resulte accesible a la mismo tiempo a través de la palabra y los sentidos. De otro lado, el profesor debe potenciar el desarrollo de las estrategias lingüísticas y cognitivas de este tipo de alumnado mediante la presentación de modelos y la sistematización de las adquisiciones lingüísticas, puesto que únicamente de esta forma, el alumno podrá trabajar las distintas áreas del currículo en su propio registro y nivel de adquisiciones lingüísticas.

Por último, podemos inferir que el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua presenta las siguientes características: el aprendizaje y adquisición son procesos paralelos a causa de la situación de inmersión lingüística, los alumnos necesitan, muy pronto, un conocimiento del idioma más profundo para manejar el lenguaje especializado de cada asignatura. Es por ello, que a partir de un cierto nivel, el aprendizaje del español debe complementarse con los contenidos de las clases de lengua del currículo, el alumno se enfrenta a la importancia que el lenguaje escrito tiene en las asignaturas curriculares.

Estas peculiaridades, extraídas del análisis de la idiosincrasia del alumnado y del contexto educativo específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, nos llevan a plantear que el sincretismo metodológico debe ser la característica fundamental que presida la actividad docente. Por ello, pensamos que:

*Se trata de encontrar una vía estrecha entre la didáctica de la lengua materna y la lengua extranjera. Un primer paso está realizado con las investigaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas que precisa más específicamente las necesidades lingüísticas de los aprendices confrontados a situaciones inmersión de inmersión y en contextos escolares.*

BOYZON-FRADET (1993:39)

Finalmente, dentro de nuestros planteamientos metodológicos, el día a día en aula y el contacto continuado con los alumnos muestra la importancia de dos factores fundamentales que marcan el desarrollo de los contenidos y el planteamiento de las diferentes actividades: la flexibilidad y la afectividad, ambos factores se fundamentan en las peculiaridades que impone el contexto escolar en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua que se encuentra determinado por las características socioeconómicas y la situación de inmigración de nuestros alumnos. Todo ello motiva una implicación del docente que, en la mayoría de los casos, supone una fuerte proyección de ideales diversos, utopías individuales y una gran dosis de subjetividad y afectividad.

## Conclusiones

Las reflexiones realizadas en epígrafes anteriores nos llevan a orientar nuestras conclusiones hacia tres puntos fundamentales: la necesidad de adecuar el entorno escolar ante la presencia de alumnado inmigrante, relación entre los factores socioculturales y el aprendizaje, la lengua como factor fundamental en el proceso de integración, el papel de la lengua y la cultura de origen.

En primer lugar, resulta prioritario el aprendizaje de la segunda lengua como punto de partida primordial para la integración de estos alumnos. Como tal, el aprendizaje de esta nueva lengua no debe contemplarse exclusivamente desde la perspectiva escolar, sino como un fenómeno afectivo, social, psicológico y cultural que se inscribe en un proceso de integración global, es decir:

*En una perspectiva de inserción y de integración, la adquisición de una buena competencia lingüística no se debe plantear únicamente desde el aprendizaje y la didáctica. También debe relacionarse con una política de diversificación lingüística en relación con los regionalismos, la inmigración y la construcción europea. Herramienta de comunicación, una lengua no puede cumplir su función sin que los individuos y los grupos se reconozcan como sujetos portadores y productores de identidades propia*

ABDALLAH-PRETCEILLE (1992:69)<sup>140</sup>

El aprendizaje de una lengua no se reduce únicamente a la dimensión lingüística, ya que, aprender una lengua es aprender un comportamiento y una cultura. *Las características no lingüísticas de una lengua son factores que deben ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Abdallah-Pretceille, 1992:74). Por tanto, hacer visibles las diferencias y mostrar la idiosincrasia cultural es una tarea prioritaria en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas.

---

<sup>140</sup> Traducción por los autores de la siguiente cita original :

*Dans une perspective d'insertion et d'integration, la maîtrise d'une langue renvoi non seulement à des questions d'apprentissage et à des problèmes de didactique, mais aussi et surtout à une politique de diversification linguistique en rapport avec les régionalismes, l'immigration et la construction européenne. Outil de communication, une langue ne peut remplir sa fonction que si les individus et les groupes se reconnaissent comme sujets porteurs et producteurs d'identités propres* (Abdallah-Pretceille, 1992: 69).

En segundo lugar, nos parece imprescindible resaltar la importancia que tiene la lengua materna de los inmigrantes en relación con su integración escolar y con el aprendizaje de la segunda lengua, por ello nuestros planteamientos se basan en:

*Una orientación alternativa a la idea de que las lenguas son un problema, o que las lenguas son un derecho, es ver las lenguas como una riqueza personal y nacional. Porque las lenguas tienen que tomar su prestigio en función de las potenciales relaciones económicas que con ellas se puedan establecer. El prestigio de las lenguas tiene que estar también en función de las relaciones personales que se puedan desarrollar entre diferentes grupos sociales, las lenguas tienen que ser también puentes para establecer puentes entre los distintos grupos sociales y fértiles relaciones entre distintas culturas.<sup>141</sup>*

BAKER (1993:252)

Desde esta perspectiva planteamos la riqueza de las prácticas lingüísticas de los alumnos inmigrantes que se diferencia de aquellas asociadas a los monolingües, ya que mezclan, unen y a veces reinventan las lenguas, parafraseando a Abdallah-Preteceille (1992), estas prácticas lingüísticas deben ser interpretadas como estrategias de aprendizaje y no únicamente como formas de incompetencia y fracaso escolar.

El tercer factor que ponemos de manifiesto está relacionado la práctica escolar, por ello, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué respuestas materiales podemos dar para la integración efectiva de estos alumnos inmigrantes en los centros educativos? Por ello, atendiendo a las demandas cursadas por padres y profesores llegamos a la conclusión de asumir la escolarización del alumnado inmigrante e integrar su proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua desde la constitución de un Proyecto de Centro Multicultural (la integración en el centro no debe realizarse de una forma aislada, deben crearse espacios de encuentro intercultural donde se integren padres, profesores y alumnos); además, el estudio de la problemática específica de este alumnado y las observaciones realizadas en el centro donde se ha desarrollado nuestra investigación, nos lleva a plantearnos un modelo de intervención basada prioritariamente en dos campos de actuación, relacionados con la organización del centro y la práctica docente.

Por todo lo anterior, nos planteamos que toda actuación didáctica en español como segunda lengua dirigida al alumnado inmigrante tendrá que tener en cuenta como punto de partida los factores psicosociales que conforman la identidad del aprendiz y que actúan como agentes que pueden favorecer o bloquear el aprendizaje; deberá además considerar la carga afectiva, social y simbólica que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta segunda lengua cuando se efectúa en contextos con fuerte diversidad lingüística y cultural. De igual modo, a la hora de establecer unas líneas metodológicas básicas será necesario tener en cuenta que cada acto de enseñanza-aprendizaje es único y que en él intervienen una serie de factores y variables que debemos localizar, estos factores se concretan en la diversidad de alumnado y de niveles.

El hecho de estar escolarizados y por tanto, la necesidad de alcanzar con éxito los objetivos del currículos escolar establecido hace que los alumnos tengan que alcanzar una elevada competencia lingüística –fundamentalmente en lo que se refiere a las destrezas escritas-

<sup>141</sup> Traducción de los autores de la siguiente cita original:

*An alternative orientation to language as a problem and language as a right, is idea of languages as a person and national resource(...) While languages may be viewed in terms of their ability to build social brige across different groups, bridges for croos fertilization between culture (Baker, 1993: 252).*

, por tanto, *para los niños inmigrantes y en situación de desventaja social, el obstáculo principal es el acceso al escrito de tipo escolar, ese que se refiere a la adquisición de todas las disciplinas escolares, y por tanto el acceso a estas última* (Boyzon-Fradet, 1997:86).

Por último, no debemos tampoco olvidar la situación inmersión lingüística en la que se encuentran estos alumnos, debido a que dicha situación es un factor muy importante a la hora de diseñar una metodología adecuada a la situación real del aprendizaje los alumnos inmigrantes.<sup>142</sup>

### **Bibliografía**

Abdallah-Preetceille, M. (1995) “Á propos du relativisme culturel: les difficil relations de la théorie et de la pratique”, *Identités et cultures à l'école, Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, págs. : 37-50.

Abdallah- Pretceille, M. (1992) *Quelle école pour quelle intégration?* Hachette Éducation, París, págs.: 86-94.

Álvarez (1990) *Infancia y Aprendizaje*, nº 51-52, Madrid, págs. : 41-47.

Atienza, Merino (1993) “Propuesta de francés”, *Propuesta de secuencias de lengua extranjeras*, Escuela española-MEC, Madrid, pág.: 187.

Ausubel et. al. (1978) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, Trillas, México.

Boyzon-Fradet, D. (1997) “Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration” *Migrants-Formation, CNDP*, Montrouge, págs, 67-84.

Corder, S.P. (1967) ”The significance of learners’ errors” en *IRAL*, v. 5. N. 4, págs: 161-170.

Díaz-Corralejo, J. y Russell, E. (2001) *Pédagogie différenciée en classe de FLE*, Longman, Madrid.

Félix, S. y Hahn, A. (1985) “*Natural Processes in Classroom Second-language Learning*” en *Applied Linguistics*, vol. 6, nº 3, Oxford University Press

Fernández, S. (1987) *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid, págs.: 56-57.

Frei, H. (1979) *La grammaire des fautes*, Gautier, París.

Gabady, M. (1991) *dir, Guide de L'expression orale*, Larousse, Paris.

Gimeno Sacristán, J. (1998) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

---

<sup>142142</sup> Debido a que esta configura el ritmo y los contenidos del aprendizaje de la lengua; siguiendo a Stern (1991) planteamos que la inmersión no es un curso de lengua propiamente dicho, es un programa de estudios donde son enseñadas en esta lengua las distintas materia. La inmersión no es por tanto una clase habitual de lengua extranjera, es una enseñanza que engloba el desarrollo físico, cognitivo y afectivo del niño.



Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

Lovelace, M. (1995), *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural)*, Escuela Española, Madrid, págs: 29, 46, 183.

Marcus, C. (1991) *Le français langue seconde au collège: innovation pédagogique nationale*, MEN/DLC 15, París, pág.: 12.

Maslow, citado en *Guide de l'expression orale*, 1991, M. Gabady dir., Larousse, París, págs.: 156.

Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1995) Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Educación intercultural. Revista Educación*, CIDE-MEC, Madrid.

Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación intercultural*, Escuela Española, Madrid, págs.: 36-37-183.

Porcher, L. (1981) *L'éducation des enfants de migrants en Europe*, Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Estrasburgo, pág.: 143.

Sarramona, J. (1993) “Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña”, en Feroso, P. (ed.) *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid.

Schneuwly, B. (1985) “La construction sociale du langage écrit chez l'enfant”, en *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Nestlé.

Tann, C.S. (1990) *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, Morata, Madrid.

Verbunt, G. (1994) *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, .Motrouge, pág. : 63

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### **El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes**

Félix Villalba Martínez y M<sup>a</sup> Teresa Hernández García  
Universidad Antonio de Nebrija

*A Marisa y Pilar, nuestras compañeras*

Para muchos niños y jóvenes extranjeros escolarizados en nuestro sistema educativo el aprendizaje del español como segunda lengua se orienta a cubrir una doble finalidad comunicativa. Por una parte, sirve para actuar autónomamente en situaciones variadas de la vida cotidiana y, por otra, para completar su proceso formativo en los niveles en los que se encuentren escolarizados.

Pero en los contextos educativos se produce un uso específico de la lengua diferente al de otras situaciones. Así la lengua aquí sirve para transmitir y acceder al currículum, para organizar y participar en las actividades de clase...

Se puede hablar entonces del español como lengua de instrucción (ELI) para dar cuenta de dichos usos (Villalba y Hernández, 2004a) Este trabajo pretende ser una aproximación parcial al desarrollo de dicho concepto, en la medida en que se centra en el análisis de uno de los componentes de toda práctica educativa: las explicaciones del profesor.

En estas páginas plantearemos una breve descripción de lo que se conoce como el discurso expositivo del profesor con el objetivo de, una vez identificados algunos de sus componentes, elaborar presentaciones didácticas del mismo para jóvenes inmigrantes.

El análisis de dicho discurso lo haremos comenzando por el de la lengua que se emplea en las aulas y de los elementos que configuran las explicaciones. A continuación describiremos la estructura formal y el modo en que se gestiona la información en las explicaciones de un conjunto de profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

#### **1. Introducción**

La presencia de estudiantes extranjeros en los centros escolares de nuestro país representa una de las características esenciales del actual sistema educativo español. El modelo de escolarización por el que se ha optado en España, al igual que otros países de nuestro entorno, es el de la inmersión lingüística en el que todo el currículum se transmite en la L2. Los nuevos estudiantes se incorporan a grupos ordinarios con compañeros nativos y, según los casos, participan en programas complementarios de aprendizaje de español. La edad de los estudiantes y lo significativo del contexto contribuyen a que se dispongan de más posibilidades de *integración* y de adquisición natural de la lengua mediante el contacto y la interacción con iguales. Se suele admitir que al cabo de un curso escolar (dos como máximo), la mayoría de los niños y jóvenes extranjeros alcanzarán un aceptable nivel de competencia comunicativa general en la nueva lengua. Este modelo, que resulta efectivo en situaciones en las que el bilingüismo

es un elemento de prestigio social, no lo es tanto con grupos *minoritarios* como los de inmigrantes<sup>143</sup>.

En este sentido, el problema se plantea cuando el nivel de competencia alcanzado en la nueva lengua no es suficiente para poder participar activamente en las dinámicas educativas<sup>144</sup>. Esta aparente paradoja se ha intentado explicar planteando que, en el fondo, lo que existe es un problema de *déficit lingüísticos* como consecuencia de un incompleto aprendizaje de la lengua<sup>145</sup>.

Una explicación más elaborada que ésta, es la que plantea Cummins (1984) según la cual es necesario distinguir entre la competencia comunicativa en una L2 y la competencia cognitiva en dicha lengua o, lo que es igual, la capacidad de razonamiento y reflexión en las lenguas que se conocen<sup>146</sup>.

El uso de una u otra competencia dependerá de la situación comunicativa, de la finalidad de la comunicación, de los referentes contextuales y de las exigencias cognitivas del evento comunicativo. Es decir, la relación entre contexto y exigencias cognitivas determinará la elección de una u otra competencia. Así, por ejemplo, en la mayoría de las actividades de la vida cotidiana se produce un tipo de comunicación con un bajo nivel de exigencia cognitiva y con abundantes referentes contextuales, por lo que se pueden resolver mediante la competencia comunicativa general. Al contrario, en las situaciones formativas el nivel de exigencia cognitiva aumenta al tiempo que disminuyen los apoyos contextuales, por lo que es preciso activar esa competencia cognitiva a la que se refiere Cummins, también denominada competencia académica (para nosotros competencia lingüística académica)

De acuerdo con esta formulación habría que interesarse por identificar los componentes que singularizan la comunicación en estos contextos educativos y que tienen que ver con el discurso del profesor, la utilización particular de las distintas destrezas lingüísticas en el aula y la activación de diferentes esquemas cognitivos.

Aquí, nos centraremos en el análisis del primero de estos componentes, el lenguaje que emplea el profesor, por entender que es el primer reto lingüístico que encontrará un estudiante extranjero en su proceso de formación. Y, al centrarnos en el análisis de las explicaciones didácticas, podremos analizar un tipo de actuación no marcada que, en mayor o menor medida, comparten todos los profesores.

Al tratar este tema lo que pretendemos es introducir la necesidad de abordar el tratamiento del español con fines académicos. Aunque, para los niveles educativos obligatorios (Primaria y Secundaria) preferimos hablar del **español como lengua de instrucción (ELI)** para referirnos a las situaciones educativas en las que la transmisión y organización del currículum se realiza en esta L2.

## 2. La lengua del aula

El lenguaje es el instrumento básico de la educación que hace posible el que las instituciones educativas desarrollen su labor. Al mismo tiempo, estas instituciones moldean el lenguaje haciendo un uso específico del mismo identificable en la mayoría de las actividades formativas. Estudiar el lenguaje de la educación es también, analizar el propio contexto educativo (Hymes, 1972):

*Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto... Solamente si se considera la relación en cuestión (lengua- contexto) desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua.*  
(xix)

<sup>143</sup> Se distingue, entre bilingüismo *aditivo* o *sustractivo* según la nueva lengua se suma a la materna o la sustituya por poseer un mayor estatus social.

<sup>144</sup> Cummins (1981) calcula entre 5 y 7 años el tiempo que se tarda en adquirir un nivel de lengua suficiente que emplear en el contexto escolar

<sup>145</sup> La teoría del déficit (que sigue los conceptos de código restringido y elaborado de Bernstein) se demostró ineficaz para dar cuenta de las dificultades educativas que encontraban los hijos de trabajadores y los estudiantes negros americanos pues, en ningún caso, poseían un sistema lingüístico poco elaborado.

<sup>146</sup> Distinción que, en la obra de Cummins, se corresponde con los conceptos de destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills) y competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP. "Cognitive/ Academic Language Proficiency)

En general, el lenguaje de la enseñanza cumple con una triple función: como medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo, como recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales, y como forma para mantener y negociar las identidades personales.

El contexto está definido tanto por la actuación de los propios participantes como por “agentes externos” a la comunicación. El profesor cambia constantemente el contexto educativo– comunicativo del aula con su habla: recrimina, anima, bromea, ordena... Los estudiantes, por su parte, también lo modifican mediante acciones verbales y no verbales que influyen en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Por último, la institución escolar fija un “contexto no marcado” en el que se desarrolla la tarea educativa: asignación de funciones a los participantes, disposición espacial y organización del aula, contenidos de las interacciones...

Estudiar el lenguaje del aula supone encontrarse con un modelo comunicativo establecido a partir de una determinada concepción del aprendizaje. De este modo, el profesor ocupa un papel destacado en la mayor parte de las interacciones que se producen en el aula, controlando mediante la palabra el desarrollo de las mismas. El habla del profesor cumple con una primera función de control verbal con la que se vigilan los propios canales de información, se comprueba su nivel de activación, el grado de comprensión, se regula la participación y se precisa el lenguaje que se ha de utilizar. Es la función *metacomunicativa* de Stubbs (1987) que, para el profesor, incluye las siguientes categorías o actuaciones: captar o demostrar atención, controlar la cantidad de habla, comprobar o confirmar la comprensión, resumir, definir, corregir, especificar el tema y adaptar.

Esta función de control, como en general el lenguaje del profesor, existe porque se parte de un modelo de comunicación “asimétrico” en el que uno de los participantes (el profesor) determina el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación e, incluso, establece el tipo de lenguaje que se debe utilizar aunque pueda resultar desconocido para los interlocutores (estudiantes)

El profesor siempre puede hablar o interrumpir. El alumno debe esperar turno, estar atento cuando se le concede permiso para intervenir, preparar lo que va decir para que resulte oportuno y adecuado evitando así recriminaciones. Una parte importante de lo que el alumno hace consiste en captar la atención del docente para participar.

Esta dimensión del lenguaje escolar se puede identificar en la mayoría de las prácticas educativas por lo que puede resultar *familiar* a los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, las realizaciones concretas de dicha lenguaje variarán de un idioma a otro y, también, de una práctica pedagógica a otra. Así, por ejemplo, algunas de las manifestaciones del habla del profesor pueden ser<sup>147</sup>: la formulación de preguntas cuyas respuestas ya se conocen, el habla como recurso de control, utilización de un léxico especial, marcas de (in)certidumbre, humor... El estudiante extranjero necesitará conocer los exponentes lingüísticos concretos con los que se realizan dichas acciones para identificarlas, entenderlas, preverlas y responder adecuadamente.

### 3.- Discurso e información

Pese a que las condiciones en las que se desarrolla la comunicación en el aula no son las ideales para grandes artificios oratorios, los profesores hablamos mucho y monopolizamos la palabra casi en un 70% del tiempo total dedicado a hablar en una clase (Flanders, 1977) Como ya se ha señalado, el profesor cuando habla no sólo se preocupa por transmitir informaciones sobre contenidos escolares sino que también tiene que captar la atención de los estudiantes, recriminar, llamar la atención sobre determinados contenidos, reformular las intervenciones de los alumnos, contestar, aclarar...

(1)PRF.– *Ahora me queda una ecuación/ con paréntesis/ donde tengo que resolver// esos paréntesis.*

*Fran ↑ ¿por favor?// Fran, a ver ↑. ¿DOOS POOR/ diez equis?*

EST.– *((quince)) equis más veinte (FV.04. 130–132)<sup>148</sup>*

(3)°Rodrigo, luego hablaré contigo, ¿eh?° Bien. (FV.05. 157–158)<sup>149</sup>

<sup>147</sup> El habla del profesor se puede entender como un tipo de “registro lingüístico” especial en el sentido en que hace un uso convencional de la lengua en un contexto concreto en el que el modo de hablar identifica y refuerza su propio rol social.

<sup>148</sup> Transcripciones procedentes de Villalba, F. (2002) *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija.

<sup>149</sup> Símbolos utilizados en las transcripciones (Briz *et al.* 2000:15-16):

(4) ¡Que te estés quieto! ↑ (2) ¿Vale?// Eso. Vamos a ver, me parece que nos  
(FV.01.41)

Tal vez por esto, la mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre el discurso del profesor lo han analizado en su vertiente interactiva. Con esta orientación se utilizan modelos de análisis como el IRE (Indagación, Respuesta, Evaluación), que puede resultar de utilidad para el estudio de clases de infantil, primaria o de idiomas.

(6) PRF.- Chiss A ver chicos,/ ¿qué clima↑?  
EST.- (MURMULLOS)  
PRF.- Chiss// ¿Qué clima↑ estamos dando? ¿Qué zona?↑ ¿Qué zona↑ es la que estamos viendo en este ((tema))? Decírmelo.  
EST.- El tropical (JALEO)  
PRF.- ¿Cómo?  
EST.- El tropical (JALEO)  
PRF.- No, no, EN EL TEMA↑. En el tema↑ (FV.03. 1-8)

Pero también, existen otros momentos en los que la principal actividad comunicativa que desarrolla el docente se orienta a la transmisión de informaciones sobre contenidos curriculares. Son los textos<sup>150</sup> explicativos que responden, básicamente, a una estructura del tipo presentación, progresión informativa y finalización. La extensión, duración y aparición de cada componente dependerá, entre otros, de la evaluación que haga el hablante sobre el nivel de comprensión y el seguimiento del interlocutor.

El hablante, el profesor en este caso, introducirá apoyos, verbales y no verbales, para facilitar el procesamiento de la información (anticipaciones, referencia a la estructura informativa - *lo primero que vamos a ver..., ahora tenemos que preguntarnos*-) o para comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes (*¿eh?, ¿de acuerdo?...*)

En el caso de estudiantes inmigrantes, estos apoyos discursivos son decisivos pues permiten entender el tipo de información que aparecerá, la importancia que hay que otorgarle, el modo en que hay que clasificarla...

Pero también, los apoyos no verbales (gráficos, gestuales...) aportan referentes contextuales directos que facilitan el procesamiento. Es el caso de las explicaciones matemáticas que se realizan con ejemplificaciones escritas o gráficas en la pizarra.

---

§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
/	Pausa corta, inferior a medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5 »)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada.
(( ))	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta.
^( )^	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
(RISAS, TOSES, GRITOS)	
aaa/ nnn	alargamientos silábicos o consonánticos.

150 Entendido en la línea de Brown y Yule (1993) como registro verbal de actos comunicativos.

(9) Bueno, *lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE)* de los denominadores, / siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que, / BUSCARME (FV.04. 1-2)

Ahora bien, ¿cómo se comprenden realmente los textos expositivos?

En primer lugar hay que tener en cuenta que la comprensión del discurso no es un proceso automático y directo de copia de significados y mensajes en la mente del oyente/ lector, ni tan siquiera de mera traducción de proposiciones. Si algo caracteriza a la comunicación habitual es que no es necesario hacer explícito todo lo que se necesita para la comprensión de enunciados. Es decir, en el discurso del profesor existe un alto componente inferencial que obliga a tener en cuenta no sólo lo dicho, sino también lo omitido, así como la intención con que algo se dice.

Muchas de estas inferencias discursivas se realizan a partir de conocimientos previos que el profesor da por supuesto o que ha activado en la presentación del tema. Por lo tanto, para el estudiante no nativo será de especial importancia el tener activos dichos conocimientos como forma de facilitar los procesos inferenciales. Pero es más, los contenidos lingüísticos y los conocimientos previos han de activarse en línea (*on line*) con la recepción del estímulo lingüístico en un proceso automático e inconsciente. La búsqueda “consciente” de referentes interpretativos (contextuales, léxicos, conceptuales...) retarda la comprensión haciendo que, durante ese tiempo, no se puedan retener y procesar nuevos enunciados.

Por otra parte, para comprender un texto no basta con identificar las distintas ideas (proposiciones<sup>151</sup>) que en él se recogen sino que, es preciso elaborar una representación personal de las mismas. Es decir, hay que reinterpretar (abstraer y depurar) los diferentes contenidos proposicionales y ordenarlos de acuerdo a las relaciones que establecen entre sí.

Como resultado de este proceso se obtiene una nueva representación en la que todas las proposiciones aparecen organizadas jerárquicamente por niveles e interconectadas (Van Dijk y Kintsch) En esta nueva representación se recuerdan mejor las proposiciones de niveles superiores (es decir, las más importantes) y las que presentan un índice de conectividad más alto.

En los últimos cursos de E. Primaria, los alumnos aprenden a realizar esquemas de los diferentes temas que se estudian en cada área. Estos procedimientos responden al modelo anterior de comprensión textual y son parte fundamental de los aprendizajes escolares que hay que trabajar con los jóvenes inmigrantes.

También, el profesor los puede utilizar en los primeros momentos de exposición del tema y cuando permanecen activos durante la clase, facilitan la comprensión global de las explicaciones por parte de los alumnos.

En resumen, podemos entender el discurso como un evento interactivo en el que hablante y oyente se sirven de un amplio repertorio de mecanismos (lingüísticos y de pensamiento global) y conocimientos diversos en la (re)construcción textual.

Por las limitaciones de este artículo, sólo presentaremos los recursos que emplea el hablante (profesor) para crear ese contexto y para gestionar la información.

#### **4. Estructura del discurso expositivo y gestión de la información<sup>152</sup>**

Por lo general, las explicaciones que se dan en contextos escolares difieren de las que nos podemos encontrar en otros niveles educativos. En principio, rara vez suelen ocupar todo el tiempo de la sesión de trabajo (lección) teniendo que combinarse con otro tipo de actividades didácticas que implican la participación directa de los alumnos. Es frecuente también, que la explicación se alterne con la lectura de textos o con la resolución de procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis lingüísticos, interpretación de gráficas...) según el área tratada.

<sup>151</sup> Las proposiciones son representaciones abstractas de significado, es decir, no poseen una forma necesariamente lingüística.

<sup>152</sup> En esta investigación el análisis del DEP se realizó a partir de las explicaciones que seis profesores Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ofrecieron a otros tantos grupos de estudiantes sobre contenidos y procedimientos de diferentes áreas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales)



(2)PRF.- Chiss/// Muy bien, vamos a ver/ hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!.°)

EST.– Es que es tonto, profe. (FV.03.42.45)

En cuanto a la estructura del discurso expositivo se puede identificar una estructura simple que organiza la mayor parte de las explicaciones didácticas, pese a que siempre existan variaciones individuales en función de los propios estilos didácticos y oratorios de los profesores<sup>153</sup>. Así, en todas es posible distinguir entre: presentación del tópico general (introducción), desarrollo del tópico y subtópicos (desarrollo) y conclusión (resumen) También, en cada una de estas tres partes aparecen de forma precisa diferentes recursos discursivos según la finalidad que se persiga (ejemplificaciones, resúmenes, sumarios, aclaraciones...)

La introducción cumple con un doble objetivo, presentar el tópico general a tratar, e intentar recuperar los conocimientos previos que se poseen sobre el tema.

En ocasiones, estas presentaciones suelen utilizar expresiones propias del lenguaje pedagógico que remiten a objetivos de aprendizaje.

(5) salían↑/ decíamos// complementos simplemente, ¿eh? **Ahora ya vamos a aprender/ a// darles un nombre a esos complementos/** ¿de acuerdo? Los (FV.05.5–6)

El resumen es el recurso más utilizado para recuperar la información presentada en momentos anteriores o para activar conocimientos enciclopédicos previos de los estudiantes.

(7) Voy a poner aquí una oración y vamos a ver/ vamos a analizarla. **Hasta ahora/ hemos analizado las oraciones viendo/ el sujeto y el predicado// Los COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN↑/ LOS COMPLEMENTOS QUE NOS SALÍAN↑/ decíamos// complementos simplemente,** ¿eh? Ahora ya vamos a (FV.05.2–5)

Tras la introducción se inicia inmediatamente el desarrollo de los contenidos implicados en el tema<sup>154</sup>, bien mediante la explicación directa de alguno de los tópicos presentados previamente, o bien recurriendo a la lectura de un fragmento del libro de texto. En este último caso, la forma de las explicaciones está próxima al resumen

(8) EST.– (LEE: El medio natural desértico se sitúa en torno a los Trópicos y a ambos Hemisferios pero con una mayor superficie en el Hemisferio Norte que en el Hemisferio Sur)

PRF.- Se sitúa en torno a los trópicos y a los Hemisferios↑. Tenéis el mapa. Otras veces (FV.03. 41–45)

<sup>153</sup> Para Adam (1992) el género expositivo se corresponde con la siguiente secuencia: se parte de un esquema inicial (Ei) en el que se presenta un objeto complejo (Oc), entendido como algo difícil o desconocido. Este esquema inicial se plantea para dar respuesta a una pregunta que abre un esquema problemático (Ep) en el que el objeto se entiende como problema a resolver (Op) A dicho problema se aporta una respuesta que inicia un esquema explicativo (Ee) que hace accesible el objeto (Oe) En cada uno de estos esquemas se plantean distintas proposiciones de forma que la última enlaza con la que se planteó en un principio (P<sup>0</sup>) También para mayor detalle, ver Casamiglia y Tusón (1999)

<sup>154</sup> Lo ideal es aprovechar el clima de atención que se haya podido crear con la introducción aunque, como se ve en el ejemplo (2) esto no siempre es posible.

Los restantes tópicos se presentan según el orden que se recoge en el sumario introductorio o el que impone el material de consulta. En el caso de explicaciones relacionadas con procedimientos curriculares (operaciones matemáticas, análisis oracionales...), el orden de aparición de los tópicos está determinado por el propio procedimiento trabajado que se supone ya conocen los estudiantes:

En el desarrollo en sí de la secuencia expositiva aparecen una gran variedad de recursos discursivos entre los que cabe citar: las repeticiones, los contrastes, los ejemplos, las aclaraciones, los resúmenes e, incluso, las argumentaciones y descripciones. Ejemplificaremos el caso de las reiteraciones por ser uno de los componentes más abundantes y característicos de este tipo de discurso.

(10) cuerpos o bien, en un movimiento rectilíneo/. Rectilíneo como normalmente es el movimiento que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → El movimiento rectilíneo que nosotros utilizamos al andar. → El movimiento rectilíneo que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a- a su presa. → ↓En movimientos muy cortos./ rectilíneos/ normalmente. No (FV.02-67-71)

(11) Una hormiga↑/ va/ a/ moverse para ir a recoger/ hojas/// y un león se pone en movimiento porque va a ir a cazar.// ¿De qué va a depender esa energía que cada (FV.02.23-24)

Por último, el final de la lección sigue un esquema bastante rígido, se presenta un resumen, que puede acompañarse de un sumario de lo expuesto (17), de una referencia a lo que se verá en la próxima sesión o las actividades que los alumnos deben realizar en casa (18):

(17)Vale. No me digáis que no lo tenéis fácil en este tema ¿eh?. PRECIPITACIONES↑, casi nulas e inexistentes. VEGETACIÓN↑, nula o inexistente ¿eh? O sea que es muy difícil las características (FV.03.185-187)

(18)¿Sí?/ Bien/ PUES AHORA,/ ahora ya/ hemos terminado de momento la explicación,/ el circunstancial lo dejamos para el próximo día./ Vamos a poner ahora ejercicios/ para que los hagáis en casa y/ practiquéis esto/ De todas formas, os VAIS A ESTUDIAR, DIGO A ESTUDIAR/ no digo leer/ . estudiar la teoría del OBJETO/ DIRECTO y del OBJETO/ INDIRECTO/ ¿Vale? PARA EL PRÓXIMO DÍA/ Y/ hacéis los ejercicios que voy a poner ahora/ ¿Vale?/ Venga vamos a ver.(FV.05.205-211)

Ahora bien, identificar la estructura del DEP supone un primer paso para diseñar propuestas adaptadas a las necesidades de los jóvenes extranjeros escolarizados en una L2. En un siguiente momento es necesario contemplar el modo en que en este discurso se realiza el flujo informativo y las ayudas que el hablante ofrece para procesar la información. El término

“flujo informativo<sup>155</sup>” (Chafe, 1994) se viene utilizando para referir el modo en que la información se distribuye en los enunciados y textos y la manera en que ésta se marca y recupera dependiendo de los interlocutores.

Hablante y oyente interactúan en tiempo real coordinando y rentabilizando esfuerzos cognitivos. El primero ayuda a la integración–reconstrucción de conocimientos marcando, por ejemplo, aquella información que considera novedosa para el oyente. Así que, cuanto más accesible y predecible sea menores serán los recursos lingüísticos necesarios para su transmisión; al contrario, una información impredecible o inaccesible, requerirá de una codificación más extensa<sup>156</sup>.

De los distintos componentes del flujo informativo atenderemos exclusivamente al modo en que el hablante gestiona los recursos referenciales, focalizadores y de tematización en los textos que produce.

La gestión referencial alude al modo en que los participantes en la comunicación mantienen o gestionan la cadena de referentes. Es decir ¿cómo se introducen referentes en el discurso?, ¿cómo se mantienen una vez introducidos? y ¿cómo se reintroducen referentes tras un periodo largo de tiempo?

En todas las lenguas existen mecanismos específicos para introducir referentes en el discurso e irlos recuperando sucesivamente según sean necesarios (frases nominales plenas, pronombres, artículos, otros determinantes...) Uno de los procedimientos más frecuentes para la recuperación de referentes es la utilización de repeticiones. En los contextos escolares que aquí se describen, suelen coincidir con expresiones nominales plenas, con frecuencia idénticas:

*(19) tengo que hacer obligatoriamente la descomposición factorial de cada uno de los tres números, // ↑pero no lo puedo expresar/ AHÍ/ ENTRE MEDIAS de la ecuación. Tengo que hacer la descomposición factorial, ↑pues en otro papel ↑o en otro sitio. // ¿Vale? Entonces hago la descomposición factorial ↑de ciento (FV.04.54–57)*

Esta estrategia es pues, una forma de dar respuesta al principio de economía cognitiva aplicable en el procesamiento lingüístico general y que aquí se antepone al de economía comunicativa.

Por otra parte, la gestión informativa también se realiza destacando unas determinadas informaciones sobre otras en el entramado textual (gestión del foco) Entre los procedimientos de focalización, el de la prominencia tonal es el más utilizado.

Una de las primeras consideraciones que conviene hacer con relación a este tema es que las informaciones que el profesor destaca como relevantes no sólo lo son en el sentido proposicional sino que, muchas veces, se relacionan con distintos objetivos didácticos<sup>157</sup>.

Un caso especial de foco es el que se produce en las reiteraciones de insistencia, en las que, de los dos segmentos o expresiones que las componen, se tiende a focalizar el primero de ellos. Bien sea en enunciados donde ambos segmentos aparecen juntos o separados por expresiones evaluativas:

*(20) SI VEIS↑, / HAY UNO, hay uno/ que/ eh, destaca por sus// grandes (FV.03.67)*

<sup>155</sup> También conocido como dinamismo comunicativo y, asociado a ideas como información dada/ nueva y tópico.

<sup>156</sup> Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el nivel de legibilidad (de comprensión) de un texto no se consigue haciendo coincidir exactamente el conocimiento presentado con el conocimiento previo del receptor ya que, el texto resultante presentaría un nivel muy bajo de informatividad y, por tanto, perdería interés.

<sup>157</sup> Es decir, el profesor marcará como foco información que para el conjunto proposicional no es importante pero que, en el desarrollo de la clase, es necesaria para conseguir la participación de los estudiantes, para llamar la atención, o para transmitir o aclarar indicaciones

(21) setenta y cinco, la página setenta y cinco,/ vemos como ya ahí LA LÍNEA↑/ oscila un poquito más, ¿lo veis, eh? ¿Estáis viendo?/ Oscila un poquito más/ las

También, otro caso de foco muy utilizado es aquél en el que junto la prominencia tonal aparecen alargamientos silábicos: ¿QUÉEE/ COSA/ COMPRÓO, SOBREEE, QUÉEE ES ENOORME, ¿DOOS POOR/, si se PUEEDE... Este tipo de foco es frecuente en las explicaciones que se realizan en la pizarra y en las que se desarrollan procedimientos curriculares (operaciones con fracciones, análisis sintácticos...)

El otro componente que tratamos dentro del concepto de gestión de la información es el que hace referencia a los procedimientos y recursos tematizadores. La gestión del tema consiste básicamente en resolver un problema de *linealidad informativa* o, dicho de otro modo, cómo distribuir a lo largo del texto los distintos tipos de información (nueva/ conocida) para que ésta avance con un cierto dinamismo.

Cada cláusula y secuencia de un discurso desarrolla un tema central del que se irá *comentando* algo y que, a su vez, permite identificar *aquello de lo que se trata*. En el discurso, cada uno de los diferentes temas establece relaciones entre sí y, sobre todo, con un tema general discursivo.

Los elementos y procedimientos de tematización son muy diversos. El tema puede estar formado por un sintagma nominal definido (*El movimiento puede ser, También puede haber la energía que se desarrolla...*) o, en el discurso pedagógico, por expresiones metalingüística más amplias: *Lo primero que hago es averiguar el mdm de los denominadores, Si os dais cuenta, Ya sabemos nosotros, Lo que si nos tenemos que recordar, Si pasamos a la hoja setenta y cinco, Inmediatamente lo que estamos desarrollando, Buscarme la vida...*

Pero como ya se indicó anteriormente, tan importante como la identificación de ideas y tópicos es el poder establecer relaciones entre ellos y organizarlos en una representación general. El profesor facilita esta tarea haciendo referencia expresa a las relaciones que hay que establecer entre los distintos tópicos y trayendo a primer plano informativo el esquema de la exposición: *el clima que estamos viendo, lo más importante es, lo que nos tenemos que recordar, el último de los componentes que vimos...* Estos recursos se combinan con otros que también ayudan a la gestión temática y, en general, al progreso informativo. Entre estos últimos cabe señalar:

- Las preguntas retóricas. Son preguntas que se utilizan para retomar los tópicos presentados asociándoles informaciones nuevas. Su estructura consiste en una pregunta total que formula el profesor y a la que él mismo responde inmediatamente. Este tipo de preguntas aparece con marcas claras de prominencia tonal. Así, la pregunta acaba en un tono ascendente y la respuesta se inicia en un tono menor, lo que permite entender la relación directa entre ambas cláusulas.

(26) Más diez↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación?↑ ↓Todos los términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los dejo/ Y PASO/ (FV.04.151-152)

- Las expresiones de evaluación. En el discurso del profesor, se plantea la necesidad constante no sólo de adecuar los contenidos a los conocimientos de los estudiantes, sino también de comprobar que se produce una comprensión progresiva de las informaciones. Las expresiones con las que se desarrolla esta función suelen adoptar una doble forma, bien como interrogativas totales o como interrogativas evaluativas. Las primeras contienen expresiones más o menos fijas del tipo *¿queda claro? ¿de acuerdo?...* Las segundas presentan una estructura general en la que a una aseveración le sigue un elemento interrogativo del tipo *¿eh?*

(27) que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto (FV.05.54-56)

(28) *¿Vale?// ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta? (FV.04. 121)*

- Los marcadores de inicio y fin de tema, sirven para indicar que se va a abordar un nuevo tópico (*bien, vamos a ver, bueno...*) o que ya se ha terminado (*¿vale?, ¿de acuerdo?...*)

(29) PRF.- Chiss/// **Muy bien, vamos a ver/** hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!.°)

(30) **Bueno**, lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ **¿vale?** Tengo que,/ BUSCARME (FV.04. 1-2)

### Conclusión

La atención educativa a jóvenes inmigrantes en nuestro actual sistema educativo, exige una serie de adaptaciones curriculares y didácticas de acuerdo a las características de este alumnado. En concreto, cuando los estudiantes poseen una lengua materna diferente a la de la escolarización, se les debe dotar de los recursos lingüísticos necesarios para acceder al currículo en dicha L2.

Este objetivo requiere que se diseñen programas de enseñanza de la L2 que contemplen tanto la competencia lingüística comunicativa en dicha lengua como la competencia lingüística académica. Esta última hace referencia al uso de la lengua en contextos y con finalidades educativas (Villalba y Hernández, 2004b)

Uno de los componentes que contribuyen a singularizar dicha competencia es la lengua que se emplea en las aulas escolares y, en concreto, el habla del profesor. Aquí hemos ejemplificado ese tipo de habla atendiendo a un tipo de actuación no marcada como es la que constituyen las explicaciones didácticas.

El profesor genera y reproduce un tipo discursivo propio en el que se puede identificar una estructura subyacente común. Del mismo modo, y como todo discurso, supone un evento comunicativo interactivo en el que los participantes construyen conjuntamente los significados. Discurso que, en consecuencia, no se puede entender como un producto cerrado sino como algo abierto y en constante elaboración en función de los participantes.

Desde esta perspectiva, el estudiante no nativo necesitará familiarizarse con aquellos recursos discursivos que utilizará el profesor para poder realizar anticipaciones textuales, identificar ideas, realizar inferencias y, en definitiva, reelaborar los contenidos transmitidos por el texto.

Será pues necesario que se elaboren materiales didácticos en los que se recojan las particularidades de este tipo de discurso y se presenten de forma adecuada los recursos más frecuentes de que se sirve el profesor en sus exposiciones.

No obstante, nos gustaría señalar la importancia que tiene para la comprensión discursiva la identificación y reconstrucción de la organización macro-estructural del texto.

### Bibliografía

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogué*, París, Nathan.
- BEUAGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- BROWN, G. y YULE, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid, Visor.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CHAFE, W. (1994): *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago: University of Chicago Press.

- CUMMINS, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*, Los Ángeles, California State Department of Education.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FLANDERS, N (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life" en Gumperz y Fymes (comp.) pág. 35-71
- STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza.
- VAN DIJK, T. (1977): *Text and Context*. London: Logman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980)
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.T. (2004a): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL. p. 1225-1258.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T. (2004b): Informe. Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria. C.A.R.M. Murcia.



# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural

Núria Vidal Llorens  
Escuela Oficial de Idiomas, Vilanova i la Geltrú  
Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona

#### *1. Introducción*

El presente artículo pretende dar un paseo por algunos materiales diseñados en red y otros modelos originales para las clases de español a inmigrantes; materiales que han sido concebidos bajo la influencia de algunos teóricos expertos en educación multicultural y filtrados por la reflexión y la experiencia personal. El artículo no intenta, en ningún caso, hacer un estudio exhaustivo de los materiales existentes en el mercado.

La coincidencia de diferentes culturas en las sociedades del mundo industrializado es una realidad cada vez más manifiesta y en consecuencia la necesidad de las clases de español como lengua extranjera crece no solo en ámbitos escolares sino también en clases para adultos. Esta realidad multicultural puede proporcionar a los alumnos una gran riqueza social si sabemos seleccionar o crear tareas adecuadas para cada situación.

Los materiales de aula pueden impulsar un cambio en la sociedad aunque simultáneamente son necesarios cambios legislativos y curriculares. También se ha constatado que la utilización de material adecuado en contextos diversos reduce la frustración de los profesores y la tensión entre los alumnos.

Cada espacio educativo tiene necesidades distintas: En la escuela obligatoria primarán materiales que traten temas de interés personal, adecuados a la edad de los estudiantes, y temas afectivos para facilitar la integración y aceptación de los alumnos en la comunidad. La administración deberá plantearse cambios curriculares para adaptar en las escuelas las distintas materias a un lenguaje progresivamente inteligible para alumnos de distintas procedencias. Los cambios deben ser profundos para que también la población más estable se beneficie de las aportaciones válidas que aporta la inmigración. En las escuelas de adultos se primarán temas funcionales para que el alumno pueda desenvolverse en el mundo laboral y social que lo rodea sin olvidar aspectos personales, sociales y de intercambio que son necesarios para que las comunidades se entiendan y se beneficien mutuamente.

Algunos países llevan tiempo recibiendo inmigrantes y sus experiencias nos pueden dar luz sobre las cuestiones que prevalecen, aunque será necesario adaptar los materiales a cada contexto docente donde, en cualquier caso, tendremos en cuenta la procedencia y cultura de cada uno de nuestros alumnos.

#### *2. Consideraciones previas*

##### *2.1 Una metodología de soporte comunicativo*

De forma esquemática, puesto que no es la finalidad de este artículo, se mencionan algunos de los aspectos metodológicos más significativos que deberían contemplar los materiales de aula.

Es imprescindible en el planteamiento de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, que se tengan en cuenta los mecanismos que se desarrollan en la mente del aprendiz a lo largo del proceso de aprendizaje

de una segunda, y en muchos casos, tercera lengua. Y no como una lengua que ya se utiliza, aunque es innegable la ventaja que representa el estar aprendiendo la lengua en el lugar donde se habla.

- A nivel formal el soporte metodológico debe propiciar un enfoque comunicativo para que los aprendices se impliquen.
- Se deben plantear unos objetivos y unos significados auténticos para que aprendan la lengua "haciendo cosas", probando el idioma y modificándola para servir a sus necesidades comunicativas y hagan extensivo su aprendizaje en contacto con la sociedad.
- Debería desarrollar las distintas competencias simultáneamente: lingüística, discursiva, sociocultural e intercultural.
- Las actividades deberían integrar las distintas habilidades y las técnicas de enseñanza deberían ser diversas: aprendizaje cooperativo, diálogo, trabajo individual, ponencias y grupos.
- Facilitarán la globalización del aprendizaje si están englobadas en tareas significativas realizadas en la lengua meta junto a actividades adecuadas al contexto y al tipo de alumnado.
- Es importante que el enfoque sea vivencial (*experiential*) para que el intercambio de comunicación sea relevante para cada uno de los aprendices y puedan aportar las experiencias de la comunidad de origen a la comunidad de elección o residencia.
- Deben desarrollar en los alumnos destrezas del pensamiento crítico (*critical thinking skills*) para que tengan instrumentos para afrontar y contrarrestar la injusticia social.

## 2.2 Orígenes

Estados Unidos y Canadá son países con una gran experiencia en la recepción de inmigrantes. A pesar de intereses conservadores y posturas adversas a la educación multicultural, la tradición democrática ha permitido potenciar la reflexión, el estudio y la puesta en práctica de lo que representa la convivencia de múltiples culturas en un mismo país. Los afro-americanos iniciaron la lucha por los derechos civiles en los años 60 reclamando libertad, poder político e integración económica. Otras comunidades como los asiáticos, los nativos americanos y los hispanoamericanos, progresivamente se incorporaron a estas denuncias, reclamando sus derechos. Todos ellos han avivado el debate y han planteado la necesidad de reclamar un docencia justa y equitativa, igual para todos. A estas protestas se han añadido no sólo distintas culturas étnicas sino también culturas minoritarias. No se puede decir que en las escuelas americanas se observen los mejores ejemplos de educación multicultural pero sí se puede afirmar que muchas experiencias han conseguido triunfar con muchísimo esfuerzo, en medios verdaderamente hostiles.

La abundante bibliografía sobre el tema en Estados Unidos y Canadá demuestra la preocupación y el grado de sensibilidad sobre el tema. Autores como James Banks, y Geneva Gay han centrado sus estudios y su investigación con alumnos afro-americanos. Sonia Nieto, excelente pedagoga, ha centrado su trabajo entre la población hispana; otros autores como Jim Cummins entusiasman con proyectos ya establecidos con éxito en algunas comunidades escolares. Carl Grant y Christine Sleeter estudian las distintas maneras de presentar al aprendizaje de contenidos diversos para las diferentes culturas. Todos ellos y otros en menor grado, han influenciado las presentes reflexiones.

## 2.3 Pensadores de la educación multicultural

James Banks (2002:30), estudioso de la educación multicultural, dice que "la equidad, como en la libertad y la justicia son ideales que los seres humanos persiguen pero que nunca conseguirán plenamente". Afirma que la educación multicultural es un proceso inacabable. Propone cuatro niveles para llevar a cabo una transformación curricular e impregnar a la sociedad de actitudes multiculturales:

1. Cambios centrados en potenciar a los héroes o ídolos, celebraciones, comidas, y otros elementos discretos de las distintas culturas representadas en las aulas.
2. Nuevos contenidos, temas y perspectivas se añaden al currículum sin cambiar su estructura. Con materiales que fomenten la presentación y el debate de las diferentes perspectivas personales, las distintas aproximaciones a la vida, con contenidos significativos de las distintas culturas pero sin cambiar el currículum.

3. Cambios en la estructura del currículum para permitir a los alumnos una comprensión de los nuevos conceptos, las cuestiones y acontecimientos desde la perspectiva de los distintos grupos étnicos y culturales. A este nivel se requeriría empatía, plantear la historia desde los distintos puntos de vista para no favorecer a ninguna de las culturas integradas.

4. Finalmente y conseguido el nivel previo los alumnos toman decisiones sobre importantes cuestiones sociales y llevan a cabo acciones para ayudar a solucionarlas. Se establece el diálogo y la negociación con distintos colectivos a fin de llegar a soluciones justas para todas las personas integrantes de una comunidad.

Sonia Nieto (2002:30) define siete características básicas de la educación multicultural:

- La educación multicultural es antirracista.
- La educación multicultural es educación básica.
- La educación multicultural es importante para todos los alumnos.
- La educación multicultural es permeable.
- La educación multicultural es educación para la justicia social.
- La educación multicultural es pedagogía crítica.
- La educación multicultural es un proceso.

Nieto no establece ningún orden y apuesta para que todas estas características se den a la vez a lo largo del proceso que ella también afirma es interminable.

Los presupuestos planteados por los autores citados se tendrán en cuenta a la hora de seleccionar los temas para los materiales de aula. Los materiales tendrán una mayor carga multicultural siempre y cuando puedan integrar los niveles de Banks y las características de Nieto.

### *3. Los materiales de aula*

Los materiales de aula deberían tener como punto de partida las distintas culturas representadas en las aulas ya que la utilización de referentes culturales en la enseñanza contribuye a explicar y entender la cultura de la comunidad de acogida al mismo tiempo que se valoran y reconocen las culturas propias de los alumnos. Los materiales de aprendizaje deberían ser diversos y cuidadosamente analizados para evitar mensajes subliminales y discriminatorios.

Es importante la utilización de textos, periódicos con noticias de actualidad, presentadas desde las distintas ópticas / perspectivas posibles a fin de que los alumnos puedan encontrar su aproximación a la noticia y puedan, en definitiva, emitir su propia opinión. Es importante además que se visionen documentos como películas, documentales a fin de favorecer distintos estilos de aprendizaje.

Transformar las teorías de expertos en un material utilizable en las aulas no resulta fácil para aquellos profesores que además de atender a los alumnos necesitan de una reflexión y un debate que no se ha propiciado desde que las aulas de nuestro país se han convertido en auténticos ejemplos de diversidad cultural.

Resulta difícil aconsejar unos materiales ya diseñados que cumplan con eficacia las características de la educación multicultural y que a la vez respeten las diferencias que en este momento se dan en las aulas. A mi entender creo que la situación óptima se daría si los profesores y profesoras tuvieran un espacio de formación reconocido por la administración para el debate cooperativo y la reflexión a fin de poder elaborar los materiales adecuados para cada realidad de aula, donde cada profesor imparte su docencia.

Se pueden encontrar tramas creativas, materiales abiertos a la participación y producción diversificada pero en cualquier caso siempre será necesaria alguna modificación para su adaptación a la realidad de cada comunidad escolar.

Intentaremos seguir, en cuanto a temática se refiere, las propuestas más aceptadas tanto por los autores de educación multicultural como por otros profesores que están en activo. Banks apuesta por los elementos discretos

en los primeros pasos de adaptación ya sean comidas, héroes o celebridades y fiestas. Nieto apunta que si bien está que estos contenidos se trabajen no debemos quedarnos ahí.

Veamos algunos ejemplos:

### 3.1 Héroes y celebridades

Como primer paso de hacia un compromiso de material multicultural véase la actividad *Galería de famosos* en: <http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/secundaria-9.pdf>

El pequeño proyecto apuesta discretamente y sin demasiadas pretensiones por un equilibrio entre el género masculino y el femenino; por personajes del espectáculo, la política, la ciencia y el arte. Contiene actividades visuales, otras organizativas e invita al alumno a expandir la actividad. Contiene tareas de atención al proceso y de evaluación sumativa; proporciona lenguaje cotidiano y de interacción social y favorece el intercambio de información entre los distintos alumnos.

En la misma línea pero con un contenido más netamente multicultural, un grupo de profesores elaboró, fruto del debate y la reflexión, el pequeño proyecto: *Unidad de trabajo para un aula multicultural*. Se encuentra en:

<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/apoyo-sec-a1.pdf>

La unidad tiene tres partes. En la primera parte los alumnos aprenden a presentarse, a hablar de sí mismos y a hablar de sus compañeros. En la segunda parte se discuten las diferencias y las coincidencias de los miembros de la clase mientras se reflexiona sobre una serie de definiciones de lo que representa la diversidad. En la tercera parte se trabajan mini-biografías de personajes célebres para hacer con ellas una serie de actividades interactivas con todos los alumnos.

### 3.2 La comida, elemento socializador

Véase ahora la actividad *¿Qué come mi gente?* en: [http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/2001feb/act2\\_p1.shtml](http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/2001feb/act2_p1.shtml)

Hemos observado la proliferación de productos alimenticios de otras culturas en nuestro mercado. Esto representa un enriquecimiento gastronómico y cultural de las sociedades implicadas. Esta actividad, algo más compleja que la anterior, proporciona el lenguaje necesario para poder hablar de comida, expresar la opinión propia en cuanto a los gustos alimenticios, reflexionar sobre la alimentación y sus beneficios y sus posibles inconvenientes y además añade un elemento en las notas del profesor donde se propone que los alumnos expresen su opinión con respecto a la gestión de los centros alimenticios fuera de la clase y dentro de la comunidad. Esta actividad está pensada para contextos donde las comunidades culturales tienen tiendas y supermercados con productos propios.

### 3.3 Los mitos y leyendas

Los mitos y las leyendas son un material rico en contenidos y valores que proporcionan a los alumnos modelos positivos de una gran variedad de culturas.

Quiero mencionar aquí el proyecto recogido en *Multicultural Education in Practice. Using diversity as a resource*. Editado por Sandra Schecter y Jim Cummins (2003) donde se implicó a toda una comunidad escolar en la creación de historias bilingües; en la lengua de la comunidad de acogida, en este caso el inglés y la lengua originaria del cuento. Los alumnos recrearon los relatos en inglés, los padres participaron en la confección y presentación de los cuentos en la lengua autóctona y la presentación se hacía paralelamente en las dos lenguas. Con este proyecto se involucró no solo a padres y alumnos sino también autoridades de la comunidad que colaboraron en la concesión de becas y ayudas para llevar a cabo el proyecto.

Desde el punto de vista lingüístico los cuentos tienen una estructura estable y repetitiva que puede aprovecharse para:

- Presentar contenidos lingüísticos (Segmentos lingüísticos narrativos, tiempos verbales del pasado, el lenguaje directo y el indirecto entre otros).
- Tratar problemas y expectativas de los alumnos.

Veamos un ejemplo de Andrew Wright en *Creating Stories with Children* traducido y adaptado al contexto multicultural.

- La clase elige cinco personajes que pueden pertenecer a sus historias populares.
- Ponen nombre a los personajes y se escriben en la pizarra.
- Seguidamente el profesor /a pide a los alumnos que escriban en una tira de papel una frase que exprese una inquietud, una preocupación o un placer que tengan con respecto a la escuela o a la comunidad donde residen actualmente.
- El profesor /a recoge todas las frases.
- Pide voluntarios entre los alumnos para representar los personajes que han seleccionado.
- Distribuye al azar las frases elaboradas entre los alumnos voluntarios y lee el siguiente cuento, pidiendo que los alumnos que encarnan personajes lean las frases que se les han repartido cada vez que la profesora les nombre, cuando ésta cuenta el cuento y que cada alumno /a de la clase recite su propia frase cuando sea la multitud quien habla.

### **Había una vez...**

Había una vez (nombre personaje nº1) que estaba dormido. Y dormía y dormía y dormía, día tras día y semana tras semana sin parar de dormir.

Toda la gente estaba muy preocupada.  
El (nombre personaje nº 2) dijo...  
y el (nombre personaje nº3) dijo...  
y el (nombre personaje nº 4) dijo...  
y la muchedumbre (clase) dijo...

Algunas veces el (nombre personaje nº 1) hablaba en sueños.  
Un día (nombre personaje nº1) dijo...  
y (nombre personaje nº 3) dijo...  
Pero él o ella dormía y dormía y dormía.

Le echaron agua, le golpearon, le gritaron.  
El (nombre personaje nº 2) gritó...  
y la (nombre personaje nº 3) gritó...  
La (nombre personaje nº 4) gritó...  
y la multitud gritó...  
pero nada servía y el (nombre personaje nº1) no se despertaba.

Un día el (nombre personaje nº 2) dijo...  
y entonces el (nombre personaje nº 3) dijo...  
Finalmente el (nombre personaje nº 4) dijo...

Y el (nombre personaje nº 4) abandonó su casa y caminó, y caminó y caminó hasta llegar a una gran montaña. Subió a la montaña. Subió, subió y subió hasta que al final llegó a una cueva. En la cueva había un (personaje nº 5).

El (nombre personaje nº 4) dijo...  
Y el (nombre personaje nº 5) dijo...

El (personaje nº 5) bajó de la montaña y se fue a la casa de (personaje nº1). Entró y el (nombre personaje nº 5) dijo...  
El (nombre personaje nº 1) se despertó y dijo... y luego añadió...  
El (nombre personaje nº 2) dijo...  
La (nombre personaje nº 3) dijo...

La (nombre personaje nº 4) dijo...  
El (personaje nº 5) dijo...  
Y la multitud dijo...

Las frases producidas por los alumnos quedarán inconexas pero les harán reír. Pasada la representación conviene revisar las frases para intentar ver el estado de ánimo de la clase. ¿Qué se pone de manifiesto? ¿Las preocupaciones, las inquietudes o los placeres? Una puesta en común y una reflexión posterior a las frases escritas favorecerá las relaciones entre el grupo y la voluntad de encontrar respuestas a los problemas de todos.

### 3.4 Dar paso a la propia vida

Todos los autores que escriben sobre la educación multicultural coinciden en que es importante desarrollar la autoestima de los alumnos para potenciar el aprendizaje. Resaltan además la importancia de las historias personales en contextos culturalmente diversos: Gay (2000: 4-7), Nieto (2002: 66-168).

En esta tesitura se creo el proyecto *Con la vida auestas* que se encuentra en:  
<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/contenidos.shtml>

- En la primera parte del proyecto, la memoria es un flujo de relaciones que puede ser estimulado mediante el diálogo con los demás y a través de referencias concretas.
- La segunda parte del proyecto inspira una implicación y un compromiso personal del alumno para entender las funciones de la autobiografía en la sociedad y reflexionar sobre los logros personales y colectivos que se quieren alcanzar.
- En la tercera parte del proyecto se presenta un menú de tareas relacionadas entre sí, pero, a su vez, independientes. Así, pues, cada grupo puede escoger aquellas actividades que encuentre más estimulantes para desarrollar sus trabajos.
- La parte cuarta del proyecto está enfocada hacia el desarrollo de la imaginación y la visión del futuro a partir de los datos previos de la memoria. En el último apartado, el alumno puede seleccionar y ordenar todas sus tareas a fin de convertirlas en un único documento, que constituirá una autobiografía con un futuro valor documental y emocional. Como grupo también es posible hacer una selección en un documento colectivo de aquellos trabajos que reflejen mejor la visión cultural, histórica y sociológica de la memoria, así como el ejercicio de diálogo e intercambio que se habrá llevado a cabo.

El trabajo sirve para favorecer la autoestima, el aprecio de las propias raíces, el intercambio cultural y el buen uso de la lengua española por parte de los alumnos.

**Se puede trabajar el tema personal de manera más sencilla en la actividad *En la piel del otro*.**

Se trata de organizar un encuentro con personajes procedentes de distintas culturas con algunas de las características de la gente de la clase. Cada uno debe ponerse en la piel de otro. Siguiendo este procedimiento:

1. El profesor confecciona una ficha muy simple para que los alumnos la rellenen.

Nombre:
Edad (aproximada):
Lugar de origen:
Lugar de residencia:
Lenguas:



Libro, música y personaje favoritos:  
Actividad favorita:  
Ciudades que conoces:  
Trabajo:  
Selecciona alguno de los problemas que tienes para poder adaptarte a la comunidad donde vives y añade otros si lo crees necesario: **idioma, costumbres, amigos, género, manera de vestir, tipo de vivienda, comida, mentalidad, color de la piel, religión, ...**

2. Los alumnos rellenan la ficha

Nombre: **Amet Beera**  
Edad (aproximada): **40 años**  
Lugar de origen: **Delhi, India**  
Lugar de residencia: **En un piso en el barrio de El Raval en Barcelona con 4 personas más.**  
Lenguas: **Urdu., inglés y español**, aunque con acento.  
Libro, música y personaje favoritos: **Las cosas de un dios menor** de **Arundhati Roy**, la música de **Sreekant** y la capacidad de **Mahatma Gandhi** para convencer a la gente sobre la importancia del pacifismo.  
Trabajo: **Profesor de inglés en una academia.**  
Actividad favorita: pasear por **“La Rambla”** de Barcelona  
Ciudades que conoces: **Barcelona, Madrid, Londres, Nueva Delhi.**  
Selecciona alguno de los problemas que tienes para poder adaptarte a la comunidad donde vives y añade otros si lo crees necesario:  
**idioma, costumbres, amigos, género, manera de vestir, tipo de vivienda, comida, mentalidad, color de la piel, religión, ...**

2. Se transforman las fichas creando tantos personajes como alumnos, parecidos a ellos pero cambiando o añadiendo algunas cosas. Los alumnos actúan como el personaje de cada ficha, intentando entender su realidad, sus gustos y sus problemas. Véase algunos ejemplos:

(a)

Te llamas **Amet**, tienes **40 años**, naciste en **Delhi, India**. Hablas **urdu, inglés y español**. Vives en **un piso pequeño y viejo con 4 personas más en el barrio de El Raval, Barcelona, desde hace 3 años**. Tu libro favorito es **“Las cosas de un dios menor”** de **Arundhati Roy**. Te gusta la música de **Sreekant**. Admiras a **Mahatma Gandhi porque crees en el pacifismo**. Eres un **profesor de inglés en una academia**. Te encanta pasear por **“Las Ramblas”** de Barcelona. Conoces muchas ciudades, entre ellas: **Barcelona, Madrid, Londres y Nueva Delhi**. Tienes problemas para: **encontrar una vivienda más barata, encontrar comida de tu país, que la gente acepte tu forma de vestir, entender catalán.**

3. Cada alumno deberá buscar a cuatro personajes más. Nadie será él mismo y deberá actuar como si fuera otro, en definitiva, la persona de la ficha.  
La búsqueda se resumiría así:

Busca a cuatro personas:

- alguien que viva en Madrid.
- alguien que tenga problemas por su religión.
- **alguien que hable ruso.**
- alguien que no entienda vasco.

Cuando las encuentres, averigua toda la información que puedas de estas cuatro personas.

Cuando sepas qué tipo de problemas tienen, piensa unos instantes y dales tus consejos para ayudarles a resolverlos.

(b) Veamos algunos ejemplos más:

Te llamas **Ivan**, tienes **32 años**, naciste en **Moscú, Rusia**. Hablas **Ruso, alemán y algo de español**. Vives en **un piso pequeño con tu mujer y una hija en el barrio de Lavapiés en Madrid, desde hace 1 año**. Tu libro favorito es **"Los Bajos Fondos"** de **Máximo Gorki**. Te gusta la música de **Sting**. Admiras a **Mikhail Gorbachev**. Te encanta pasear por **"El parque del Retiro"**. Trabajas de camarero en un restaurante en el centro de Madrid. Conoces algunas ciudades, entre ellas: **Bilbao, Madrid, Viena y Moscú**. Tienes problemas para: encontrar una **escuela para tu hija y amigos que acepten tu cultura entre otras cosas...**

Busca a cuatro personas:

- alguien que viva en Bilbao.
- alguien que tenga problemas de aceptación por la forma de hablar.
- **alguien que hable francés.**
- alguien que no entienda catalán.

y averigua toda la información que puedas de estas cuatro personas.

Cuando sepas qué tipo de problemas tienen, piensa unos instantes y dales tus consejos para ayudarles a resolverlos.

(c)

Te llamas **Mohammed**, tienes **37 años**, naciste en **Marrakech, Marruecos**. Hablas **árabe, frances, y español**. Vives en **Bilbao en el barrio de Rekalde, en un piso con 6 marroquíes, desde hace 2 años**. Tu libro favorito es **"El Corán"**. Te gusta la música **chaabi**. Admiras a **Sidi Mohammed Daddach porque crees en los derechos humanos**. Te encanta pasear por **"el casco viejo"** de Bilbao. Conoces muchas ciudades, entre ellas: **Barcelona, Casablanca, Málaga y Bilbao. Echas de menos el bullicio de la plaza Jemaa el Fna en tu natal Marrakeeh**.

Trabajas en unos **grandes almacenes**.

Tienes problemas para: encontrar una **vivienda para ti solo porque son caras pero además las inmobiliarias te dan largas, , para rezar porque todo el mundo te mira con cara extraña, que la gente acepte tu religión, entender el vasco**.

Busca a cuatro personas:

- alguien que viva en Barcelona.
- alguien que admire a Mikhail Gorbachev .
- **alguien que hable polaco.**
- alguien que tenga problemas para encontrar trabajo

y averigua toda la información que puedas de estas cuatro personas.

Cuando sepas qué tipo de problemas tienen, piensa unos instantes y dales tus consejos para ayudarles a resolverlos.

4. Debe haber tantas fichas como alumnos y la búsqueda de personajes debe estar repartida de forma equilibrada de manera que se busque a todos los alumnos más de una vez. En el dorso de cada ficha se encuentra la siguiente información. Esta información se puede dar o se puede hacer crear. Es una manera de implicar a los alumnos en la confección de preguntas que necesitarán para recoger la información que se les pide. Es importante que se haga reflexionar a los alumnos sobre los consejos que darían a las distintas personas sobre los problemas que tienen. Es importante insistir en la necesidad de encontrar y sugerir soluciones a sus problemas.

Aquí tienes algunas preguntas que te pueden servir. Añade otras si lo crees necesario.

<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿De dónde eres?</li><li>• ¿Dónde vives?</li><li>• ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en...?</li><li>• ¿Te gusta vivir en...?</li><li>• ¿Te gusta tu barrio?</li><li>• ¿Qué problemas tienes en...?</li><li>• ¿Sientes nostalgia por tu tierra?</li><li>• ¿Cuántos idiomas hablas?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué cosas te gusta hacer?</li><li>• ¿Cuál es tu libro favorito?</li><li>• ¿Qué música te gusta?</li><li>• ¿Has viajado mucho? ¿Qué lugares conoces?</li><li>•</li><li>•</li><li>•</li></ul>
---	--

5. Cada alumno toma notas de los cuatro personajes que encuentra. Los alumnos cuando finalizan la búsqueda se sientan.
6. El profesor, más animador que instructor, deja que los alumnos contrasten sus descubrimientos, rellenen los vacíos que les quedan y hablen de las posibles soluciones a los problemas que se han planteado. Es importante que encuentren soluciones factibles. Ya sea implicar a las distintas comunidades, escribir cartas de protesta, colgar carteles, hacer jornadas de reflexión y debate, organizar una fiesta multicultural en el barrio, etc.

En la misma línea aunque a nivel familiar encontramos la actividad: *Familia hay más que una...* en: <http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/Familia.pdf>

Cada vez más nos encontramos ante familias desestructuradas cuyos hijos asisten a las escuelas. En este pequeño proyecto los alumnos aprenden a respetar las distintas agrupaciones familiares y a reflexionar críticamente sobre las mismas.

### 3.5 La pedagogía crítica y la justicia social.

Si examinamos los materiales producidos en los EE.UU. podemos encontrar contenidos del primer nivel con toques de transformación y acción social. No existen los materiales en estado puro según la definición de Banks. Según el contexto y las presiones institucionales se presentarán unos materiales más comprometidos o menos comprometidos con la realidad multicultural.

Para favorecer la justicia social deberemos tener en cuenta la igualdad absoluta de todos los alumnos en las escuelas. No debemos permitir que los alumnos recién llegados sean colocados en clases con alumnos problemáticos porque sus diferencias no siempre son académicas, sino más bien culturales. Habrá que dotar al profesorado con instrumentos que les permitan ver el enfoque de las materias en distintas culturas, habrá que reconciliar los puntos comunes de la historia y aproximarnos a la historia desde distintos puntos de vista. Habrá que entender las culturas representadas en el aula y los puntos de encuentro con la cultura receptora para que encontremos puntos de unión.

Serán necesarios cambios en los materiales escolares y será necesario dotar al alumnado de herramientas para que construyan su espacio críticamente y se consigan cambios personales; cambios en la escuela y en la enseñanza y cambios en la sociedad.

Y ya para terminar decir en palabras de Nieto (2002: 10) que “la cultura es compleja. Sus contenidos no se pueden reducir a fiestas, comidas o bailes aunque estos sean elementos de cultura. Cada individuo tiene una cultura porque las personas participan de este mundo a través de las relaciones sociales y políticas instruidos por la historia, la raza, la lengua, la clase social, la orientación sexual el género y otras circunstancias relacionadas con la identidad y la experiencia”.

El espacio para el debate, la reflexión y el trabajo en equipo en un contexto formativo es necesario si queremos que nuestros profesores sepan hacer de la llegada y la estancia de inmigrantes un enriquecimiento y aportación positiva. Las situaciones tan complejas con las que nos encontramos requieren de encuentros colectivos para debatir no sólo materiales de aula sino la planificación de una formación que facilite las acciones más adecuadas para cada contexto educativo.

*Bibliografía*

- Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Banks, J. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cummins, J.& Shecter, S. (Eds.) (2003) *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Gay, G. (2000) *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grant, C. & Sleeter, C. (1999) *Turning on Learning. Five Approaches for multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Hinkel, E. (Ed.) (1999) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.
- Jackson, C. W. (Ed.) (1999) *A Challenge to Change. The Language Learning Continuum*. New York: The College Board.
- Kanpol, B. (1999) *Critical Pedagogy. An Introduction*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Nieto, Sonia (1999) *The Light in Their Eyes*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2002) *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP.
- Oliveras, Á. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1995) *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alambra Longman.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1992) *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. C. & Nunan, D.. (Eds.) (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP
- Shor, I. (1992) *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996) *when Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vidal, N. (1994) "Projectes oberts i projectes tancats a l'ensenyament de llengües estrangeres" a *Articles de didàctica de la llengua i la literatura 2. Projectes per aprendre llengua*. Barcelona: Serveis Pedagògics S.L.
- Vidal, N. (2001) "Building on our experiences" in Galloway, Vicki. Ed. *AATSP Professional Development Series Handbook For Teachers K-16 Volume IV. Teaching Cultures of the Hispanic World: Products and Practices in Perspective*. Mason OH: Thomson Learning.
- Williams, M. & Burden, R.. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Addison Wesley Longman Limited.

Wright, A. (2003) *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437204-9

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

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

### ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### *“Vivo en España”: una tarea para la integración de lengua y currículum*

Diego Ojeda Álvarez  
Profesor de A.T.A.L.

Delegación Provincial de Educación, Granada

### **Introducción**

La integración escolar del alumnado inmigrante, al igual que en otros ámbitos de la vida, ha de abordar una primera fase de ‘supervivencia’ en la que de la forma más urgente, coherente y coordinada posible, se den respuesta a las necesidades más inmediatas (en nuestro caso necesidades comunicativas básicas) de los sujetos (en nuestro caso alumnos y alumnas). Pero es importante que no perdamos de vista que esto es sólo una fase y que el objetivo final de la educación reglada no debe ser la ‘supervivencia socio-comunicativa’, sino el éxito escolar, con lo que ello conlleva de obtención de títulos académicos, acceso a estudios superiores, etc. Por tanto, esa primera fase, prioritaria y urgente, que debe tener carácter temporal y estar centrada en el aprendizaje intensivo de la comunicación en la L2, ha de dar paso a una o varias fases posteriores en donde se profundice en el conocimiento de la lengua meta a través de los contenidos curriculares y teniendo como fin, no ya la comunicación, sino la asimilación de dichos contenidos en las distintas áreas del currículum.

En este artículo, proponemos algunas líneas de actuación para abordar estas cuestiones y, más concretamente presentamos un modelo de tarea para llevar a cabo con alumnado extranjero de la E.S.O., que nos permita mejorar los conocimientos de castellano a la vez que preparamos el camino para abordar con éxito algunos aspectos del ‘temario’ de Ciencias Sociales.

### **1. Situación de partida**

Las ‘pruebas de nivel’ o ‘tests de evaluación inicial’ son, si no la primera, una de las primeras oportunidades que el sistema escolar ofrece al estudiante extranjero de entrar en contacto con el idioma que pretende aprender (en nuestro caso el español). Con frecuencia esa primera experiencia no resulta demasiado agradable, pues lo que suele quedar patente al final de estas pruebas no es lo que el estudiante sabe o está en condiciones de aprender, sino lo mucho que ignora; pero eso sería objeto de otro debate...

Estas ‘pruebas de nivel’ que en el caso de los cursos para extranjeros de los centros y academias de E/LE tienen un formato más o menos estándar con pruebas objetivas para determinar el nivel de competencia lingüística del que parte el aprendiz, en el caso de los estudiantes extranjeros matriculados en la educación formal en nuestro país, comprenden todo un proceso que puede durar semanas y en el que se intenta conocer no sólo el grado de competencia lingüística o comunicativa del estudiante, sino su competencia académica, su ‘historial escolar’ y hasta qué punto los conocimientos, los métodos de trabajo, las estrategias de aprendizaje, etc. que conforman ese historial son extrapolables y serán de utilidad en el nuevo entorno escolar. Así, se suelen incluir en los procesos de evaluación inicial, cuestiones sobre cálculo, geografía y cualquier cosa que, salvando el handicap lingüístico, nos pueda ofrecer información acerca de la competencia curricular del nuevo alumno. Fue en uno de estos ‘procesos de evaluación inicial’ donde descubrí una situación que, desde mi punto de vista, no se suele abordar como parte de los programas de atención al alumnado inmigrante, ya sea en el ámbito lingüístico o en el curricular. Se trata de lo que podríamos llamar ‘cultura escolar’ o ‘bagaje socio-educativo’, aquello que un estudiante estándar conoce por el mero hecho de estar escolarizado, de tratar a diario, durante varios años, con ese tipo de informaciones. Expresiones como ‘*al otro lado de los Pirineos*’, ‘*el pico más alto de la península*’ ‘*Galicia celebra el día de la Comunidad*’ o ‘*la minería asturiana...*’ pueden aparecer en el discurso cotidiano de un aula de, pongamos, segundo de la E.S.O. y pueden plantear al alumno extranjero dificultades de comprensión que van más allá del mero significado de las palabras. Pero, por otra parte, no es probable que en esa misma aula se trabajen



curricularmente los conceptos de ‘Comunidad Autónoma’, ‘península’ o ‘asturiana’ ya que dichos conceptos corresponden a etapas anteriores y están claros para la práctica totalidad del alumnado autóctono. Nos encontramos, por tanto con un grupo de alumnos y alumnas extranjeros del primer ciclo de la E.S.O. que empiezan a defenderse aceptablemente en castellano y presentan buena predisposición hacia el aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas; en general tienen un buen nivel de conocimientos de matemáticas, ciencias y, seguramente de geografía, historia o literatura, tanto de sus países de origen como del mundo; sin embargo no son capaces de localizar Barcelona o Sevilla en un mapa de España, jamás han oído hablar de Franco o de Boabdil y, aunque saben que se trata de comidas, no asocian las palabras *gazpacho*, *paella* y *fabada* con ninguna zona concreta de España. Es cierto que la mayoría de los estudiantes españoles de ese nivel e incluso de niveles muy superiores, suspendería un test similar referido a Lituania, por ejemplo; pero la diferencia está en que dentro de poco, el grupo de extranjeros tendrá que estudiar (y examinarse de) cuestiones como *la distribución de población, principales áreas industriales, ríos que desembocan en el mediterráneo o pintores del Siglo de Oro* y todo ello, evidentemente, referido a España. Esto nos llevó a plantear que el conocimiento de los principales rasgos geográficos, sociopolíticos y folclóricos de España debería ser uno de esos ámbitos que es necesario conocer para poder abordar otros contenidos (historia, geografía...) desde unos conocimientos previos similares a los de la población nativa.

### 3. La tarea

Como ya hemos apuntado, las actividades que planteamos en la presente propuesta van en la línea de abrir una ‘tercera vía’ que facilite el tránsito de los contenidos socio-comunicativos, imprescindibles para la mencionada ‘supervivencia’ lingüística, hacia los contenidos académico-cognitivos, necesarios para el éxito escolar. No obstante, no debemos olvidar que el aprendizaje de la lengua, ya sea con una finalidad comunicativa o como vehículo/soporte de los contenidos curriculares, es el eje sobre el que giran todas las propuestas docentes que se llevan a cabo en las aulas de apoyo lingüístico con alumnado extranjero; así pues, aunque el objetivo final de la tarea sea elaborar un dossier con información de diversa índole sobre España, no debemos olvidar que tanto ese dossier como todo el proceso de elaboración han de llevarse a cabo en la lengua meta y será el uso preciso de esa lengua, la reflexión sobre la misma y, en definitiva, la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes, lo que guíe todo el proceso. De hecho, se ha incluido un objetivo de índole gramatical (una introducción a la expresión de la comparación en español) que ayudará a llevar a cabo esa reflexión acerca del funcionamiento de la lengua y dará cohesión lingüística al resto de los contenidos.

La tarea ‘Vivo en España’ se ha diseñado siguiendo el modelo que proponen los componentes del Seminario permanente de formación del profesorado, coordinado por Ana Martínez Mongay y promovido por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, cuyo trabajo completo se puede encontrar en [http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd\\_espanol/](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/).

En una primera parte, en la denominada “Ficha de presentación de tareas” exponemos las características del grupo con el que ha de llevar a cabo la actividad, así como las circunstancias de tiempo, espacios, etc en que se va a desarrollar. A continuación pasamos al desarrollo de la tarea especificando los objetivos, contenidos, secuencia didáctica y procedimiento de evaluación, así como los materiales necesarios con mención expresa a algunos recursos disponibles en Internet y que pueden ser interesantes para llevar a cabo algunas de las subtareas o actividades facilitadoras.

En las siguientes páginas, a modo de anexo, hemos incluido algunas de las fichas de trabajo diseñadas para facilitar la búsqueda de información y fijar, de forma escrita los aprendizajes que se van realizando. Estas fichas, una vez cumplimentadas pasarán a formar parte del dossier final. Las canciones se han seleccionado como modelos de dos visiones diferentes de España, y con ellas se pretende, además de las pequeñas actividades lingüísticas que conllevan (discriminación auditiva en la primera y selección de vocabulario en la segunda), generar un pequeño debate sobre los tópicos y la realidad de este y otros países. Por último, el ‘test sobre España’ se puede incluir dentro de las actividades de evaluación, aunque conviene dejar claro que no se trata del ‘examen’ que nos va a demostrar lo que sabemos, sino que es una ficha más de trabajo que se va a adjuntar al dossier. Si la situación y el nivel lingüístico del alumnado lo permiten, se puede sugerir que los distintos grupos elaboren su propio ‘test’ con preguntas sobre aspectos trabajados a lo largo de la tarea y posteriormente lo repartan para que sea cumplimentado por los otros grupos.

**FICHA DE PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS**

*Datos correspondientes a los alumnos a los que va dirigida: (Subraya lo que proceda en cada respuesta)*

Nivel de Lengua:

Inicial

Intermedio

Avanzado

Tipo de alumnado:

Analfabeto

Débilmente escolarizado Escolarizado normalmente

Lengua/s materna/s:

Árabe

Chino

Ruso

Rumano

Lituano

Lenguas de contacto:

Francés

Inglés

Otras (especificar):

Organización de la enseñanza de E/L2:

Aula de apoyo (< 2h diarias):

Aula de Acogida (tratamiento intensivo):

Aula ordinaria:

*Datos correspondientes al diseño de la tarea:*

TEMA: Conocer mejor algunos aspectos básicos del país en el que vivimos

Materiales necesarios para la tarea:

Mapas 'mudos' de España y Europa. Atlas. Libros de texto. Enciclopedias. Búsqueda en Internet:  
<http://www.red2000.com/espana> , <http://www.revistaiberica.com/fiestas> , <http://www.monumentalia.net> ,  
<http://www.carmengp.com/caste/> , ...

Tiempo previsto para su realización:

5 sesiones (10 Horas)

Gestión del aula: (*Subraya lo que proceda*)

Individual

En parejas

En pequeño grupo

En gran grupo

Observaciones:

TÍTULO: VIVO EN ESPAÑA

TEMA. Conocer mejor el país donde vivimos.

#### TAREA FINAL

Elaborar un dossier con información sobre España desde el punto de vista geográfico, administrativo y socio-cultural.

#### OBJETIVOS

General: Mejorar las competencias comunicativas en castellano y conocer algunos aspectos básicos del país en el que viven, a fin de facilitar su incorporación al currículo de forma similar al alumnado autóctono que ya posee esos conocimientos básicos.

#### De aprendizaje:

Conocer y utilizar de forma adecuada vocabulario básico y expresiones relacionadas con el tema de la tarea.  
Conocer distintas formas y grados de expresar comparaciones en español.  
Conocer y comparar algunos datos básicos de España y de sus países de origen.  
Mejorar las estrategias de búsqueda y selección de información relevante. Conocer los lugares y los procedimientos para hacer uso de los recursos existentes en el Centro.  
Hablar sobre los tópicos que pueden definir a una comunidad o país y su relación con la realidad.

#### CONTENIDOS

Geografía de España. Localización en Europa. Principales accidentes geográficos (ríos, mares, cordilleras...)  
El mapa autonómico. Principales ciudades. Distribución de la población...  
Comparar distintos aspectos de las provincias y Comunidades de España.  
Comparar datos físicos y políticos de distintos países.  
Fiestas y tradiciones en España. Gastronomía, música... Algunos tópicos sobre España.  
Canciones que hablan de España.

#### SECUENCIA DE TAREAS QUE CONDUCEN A LA TAREA FINAL

Formación de grupos cooperativos (2 – 3 estudiantes) y reparto de ‘áreas’ (cada miembro de cada grupo, por consenso o en su defecto sorteo, se encargará de investigar sobre un aspecto de los propuestos en los contenidos)  
Material de partida. Cada estudiante recibirá un mapa ‘mudo’ (y, en su caso, un cuestionario) que deberá completar con información relevante de su área.  
Localización y selección de las fuentes de información. En común, se elabora un listado de posibles fuentes de información (orales y escritas, dentro y fuera del Centro...) y se establecen criterios de prioridad, condiciones de uso, etc para trabajar con dichas fuentes.  
Investigación individual y producción de la ‘primera versión’ de los materiales que cada uno va a aportar al dossier.  
Primera puesta en común en ‘Grupos de expertos’ (se reúnen los alumnos que hayan trabajado sobre la misma área, en diferentes grupos)  
Nueva puesta en común en el grupo original. Corrección de errores. Ampliación o ‘recorte’ en las áreas que se vea necesario. Versión definitiva. Formato y presentación.  
Exposición y valoración de los trabajos. Evaluación. Audición de las canciones (aportadas por el profesor).  
Comentarios, debate... (si hay interés)

#### ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Exposición y valoración por parte del profesor de los aspectos lingüísticos de cada dossier.  
Autoevaluación del producto y del proceso (diarios de trabajo)  
Puesta en común de los conocimientos adquiridos, a través de un debate que puede surgir a raíz de escuchar las canciones.

Realización de un 'test' sobre España.

#### MATERIALES

Mapas mudos de España y Europa

Enciclopedias y libros de texto

Actividades del libro "La gramática da juego 1" (pp. 48-51)

"La comparación" en Uso Junior de la Gramática española. Nivel intermedio (pp. 36-47)

Uso de un ordenador con acceso a internet.

La actividad llamada "España" en la sección 2 del "Curso on-line de español para extranjeros" en

<http://www.carmengp.com/caste/>

Sección "Conocer España e Hispanoamérica" de los "Pasatiempos de Rayuela" en

<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/sociocultural/>

Actividad "Las regiones de España" en la 'didactiteca' del centro Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio\\_01/01062001.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_01/01062001.htm)

Una propuesta de actividades sobre las Comunidades autónomas de España, en la revista 'materiales':

<http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/2000ago/pdf/act6.pdf>

Información diversa y exhaustiva sobre todos los países del mundo

<http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/index.html>

Una web con actividades sobre distintos aspectos de España

[http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/objetivo/Viajamos\\_juntos.htm](http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/objetivo/Viajamos_juntos.htm)

Otra web con información de diversa índole sobre España

<http://www.red2000.com/spain/1/index.html>

Web sobre fiestas de España:

<http://www.fiestasatope.com>

Revistas y periódicos viejos para recortar imágenes.

Colores, rotuladores...

#### Observaciones:

En esta ocasión la tarea propuesta no busca un resultado único y más o menos homogéneo, sino que tiene un cierto carácter abierto. El dossier que los estudiantes deben reunir estará muy determinado por el nivel lingüístico, la edad o incluso la procedencia geográfica de los participantes, ya que un estudiante europeo, en general estará más familiarizado y le resultará más fácil encontrar la información requerida que, por ejemplo a un estudiante asiático. Del mismo modo puede ocurrir -y desde mi punto de vista no se debería disuadir a los estudiantes de hacerlo- que un grupo se 'especialice' más en recoger datos de tipo geográfico y/o administrativo, mientras otros se dediquen más bien a dar información cultural, de costumbres, fiestas, etc. en función de sus intereses personales o escolares. Siempre podremos alargar la fase de 'puesta en común' y procurar que se dé un verdadero intercambio de información; se pueden hacer copias de los diferentes *dossiers* y repartirlos para todos, votar sobre la información que parezca más relevante o interesante y hacer un dossier recopilatorio...

Como en la mayoría de los 'proyectos' o 'tareas', debemos conceder más importancia al proceso de elaboración que al resultado final, procurando guiar las investigaciones por los caminos más eficaces, aportando recursos cuando haga falta y evitando que se vayan 'por los cerros de Úbeda' cuando sea necesario. El trabajo informático es fundamental, tanto para buscar información en Internet como para ir recopilando los datos disponibles y dar un formato vistoso a la versión final del trabajo.

A continuación incluimos un anexo con algunas sugerencias de actividades, que no pretenden ser más que ejemplos o propuestas de actividades que pueden facilitar, encaminar la tarea o reforzar los aprendizajes llevados a cabo mediante la investigación. Las distintas fichas, una vez cumplimentadas se incorporarán al dossier pero en ningún caso pretenden ser la parte central o sustituir el material resultante del trabajo de los distintos grupos. En algunos casos, como ocurre con el 'test' pueden servir de modelo para que los estudiantes elaboren fichas similares y las entreguen a otros compañeros para que las completen.

Una de las herramientas más fiables para valorar el éxito de la actividad será la celebración de un pequeño debate al final de la tarea en el que se puedan sacar a la luz las cosas nuevas que se han aprendido así como valorar las diferencias y puntos en común que hay entre España y sus países de origen. Las canciones (ya sean las propuestas en los anexos o cualesquiera otras) pueden ser un buen motivo para iniciar ese debate. Se incluye también una tabla con las casillas en blanco para que vayan anotando aquellas palabras nuevas que el

estudiante entienda que tienen una especial relevancia o dificultad y apunten igualmente su traducción (en caso de que no tengan un apartado en sus cuadernos donde hagan esto de forma sistemática).

Durante todo el proceso potenciaremos el uso de imágenes, (fotos, dibujos...) así como la presentación y limpieza de los trabajos que serán expuestos en la clase y mostrados a los compañeros y profesores del grupo de referencia.

### ***Bibliografía***

Zanón, J. (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen. Madrid 1999

Granger, C. & Plumb, J. *La gramática da juego*. Heinemann 1997

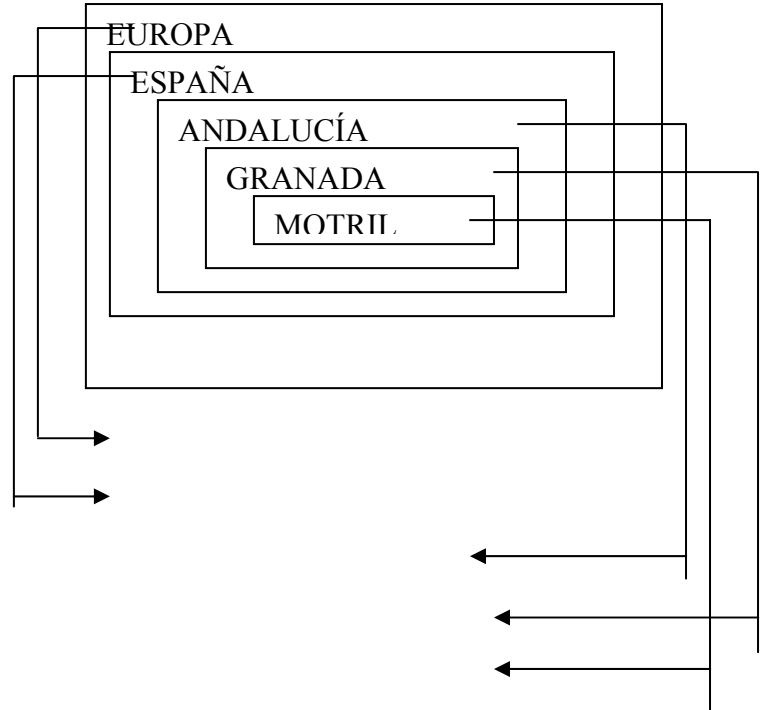
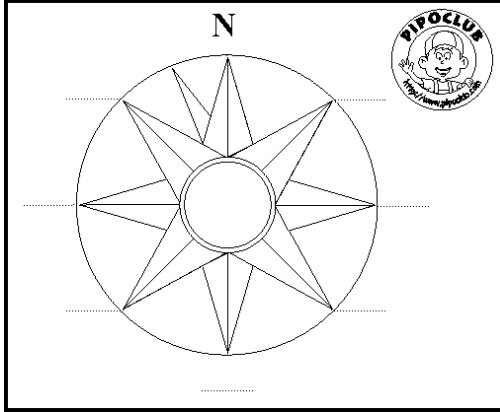
Palencia, R. *Uso "Junior" de la gramática española*. Edelsa. Madrid. 2001

### ***Anexos***

Fichas de actividades / Canciones / Test / Hoja para anotar el vocabulario nuevo

NOMBRE \_\_\_\_\_

Colorea la ‘rosa de los Vientos’ y escribe las iniciales de cada dirección  
Pon las siguientes palabras en el lugar correspondiente: *País, Municipio, Comunidad Autónoma, Continente, Provincia.*



.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Señala el ‘intruso’ y di por qué lo es:

Montaña	Sierra	Afluente	Pico	
Monte	Río	Pantano	Mar	
Este	Oriente	Levante	Suroeste	
Provincia	C. Autónoma	Península	País	
Isla	Península	Puerto	Istmo	
Jaén	Málaga	Murcia	Almería	

Ordena de menor a mayor:  
 Afluente, Océano, Río, Mar  
 País, Ciudad, Provincia, Pueblo  
 Cordillera, Montaña, Loma, Sierra.



LA COMPARACIÓN



Lee lo que dice este señor. ¿Estás de acuerdo?

“Yo prefiero viajar en barco porque es **más** seguro **que** el avión. También es **más** romántico, y **más** barato. El problema es que el barco es **más** lento **que** el avión, pero yo no tengo prisa. Me interesa **más** el viaje **que** el destino”.

Comparativos regulares

- **Más** + adjetivo + **que**:

**Viajar en avión es más caro que viajar en tren**

- **Menos** + adjetivo + **que**:

**Ir en coche es menos ecológico que ir en bicicleta.**

- **Tan** + adjetivo + **como**:

**Mi país es tan montañoso como el tuyo**

Comparativos irregulares

- **Bueno/a/os/as**:

*Mejor/mejores + que...*

- **Malo/a/os/as**:

*Peor/peores + que...*

- **Grande/s**

*Mayor/mayores + que...*

- **Pequeño/a/os/as**:

**Menor/menores + que...**

**El superlativo.**

1. **Absoluto.** Destaca una característica del sujeto sin compararlo con otros. Se puede formar añadiendo **-ísimo** a la raíz del adjetivo: “*La parada del autobús está cerquísima*”, o anteponiendo el adverbio **muy** al adjetivo correspondiente: “*La parada del autobús está muy cerca*” (pero nunca *\*la parada del autobús está muy cerquísima\**)
2. **Relativo.** Destaca una característica del sujeto comparándolo con los demás de su misma especie o grupo. Rubén es **el más alto del equipo...** Es **la persona más amable que** he conocido...

**Actividades:**

**1. Utiliza las siguientes palabras para decir frases con comparativos y superlativos. Después escríbelas en tu cuaderno**

- Madrid / México D.F. / Huelva / Teruel (*contaminada*)
- Ebro / Segura / Guadiana / Genil (*largo*)
- Canarias / Extremadura / Navarra / Ucrania (*frío*)

**2. Sigue el modelo:**

Ej. 1. *Yo nunca había conocido un chico tan pesado.*

**Es el chico más pesado que he conocido (en mi vida)**

2. *Yo nunca había escuchado una canción tan bonita*

3. *Yo nunca había leído un libro tan malo*

VIVA ESPAÑA

Manolo Escobar

(Escucha atentamente y elige la opción correcta)

ENTRE FLORES FANDANGUILLOS Y ALEGRÍAS  
NACÍO MI ESPAÑA LA TIERRA DEL SOL / AMOR  
SOLO DIOS PUDIERA HACER TANTA BELLEZA  
Y ES IMPOSIBLE QUE PUEDA(N) HABER DOS  
Y TODO EL MUNDO SABE QUE ES VERDAD  
Y LLORAN / CANTAN CUANDO TIENEN QUE MARCHAR

ESTRIBILLO:

POR ESO SE OYE ESTE REFRÁN / POEMA, ¡QUE VIVA ESPAÑA!  
Y A VECES / SIEMPRE LA RECORDARÁN ¡QUE VIVA ESPAÑA!  
LA GENTE CANTA CON ARDOR / PLACER, ¡QUE VIVA ESPAÑA!  
LA VIDA TIENE OTRO COLOR / SABOR, ESPAÑA ES LA BUENA / MEJOR

EN LAS NOCHES / TARDES SOLEADAS DE CORRIDA  
LA GENTE ACLAMA AL DIESTRO CON FERVOR  
Y EL SALUDA PASEANDO A SU CUADRILLA  
CON ESA GRACIA DE HIDALGO ESPAÑOL / CATALÁN  
LA PLAZA CON SUS OLES VIBRA YA  
Y EMPIEZA NUESTRA FIESTA NACIONAL  
ESTRIBILLO

...

España camisa blanca de mi esperanza - *Victor Manuel San José*

(Rodea con azul las palabras y expresiones que pienses que significan algo agradable o positivo y en rojo las que te parezcan que tienen un valor más bien negativo)

España camisa blanca de mi esperanza  
reseca historia que nos abraza  
por acercarse sólo a mirarla.  
Paloma buscando cielos más estrellados  
donde entendernos sin destrozarnos  
donde sentarnos y conversar.

España camisa blanca de mi esperanza  
la negra pena nos amenaza  
la pena deja plomo en las alas.  
Quisiera poner el hombro y pongo palabras  
que casi siempre acaban en nada  
cuando se enfrentan al ancho mar.

España camisa blanca de mi esperanza  
a veces madre y siempre madrastra;  
navaja, barro, clavel, espada.

Nos haces siempre a tu imagen y semejanza  
lo bueno y malo que hay en tu estampa  
de peregrina a ningún lugar.

España camisa blanca de mi esperanza  
de fuera a adentro, dulce o amarga  
de olor a incienso, de cal y caña.  
Quién puso el desasosiego en nuestras entrañas  
nos hizo libres pero sin alas  
nos dejos el hambre y se llevó el pan.

España camisa blanca de mi esperanza  
aquí me tienes nadie me manda  
quererte tanto me cuesta nada.  
Nos haces siempre a tu imagen y semejanza  
lo bueno y malo que hay en tu estampa  
de peregrina a ningún lugar.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

Recuerda los dibujos que hemos visto y haz tú uno donde aparezcan los siguientes accidentes geográficos.

Cabo, puerto, río, península, isla, playa, pico, acantilado, golfo, cordillera

Completa el siguiente *test* sobre España y prepara uno similar para ‘examinar’ a tus amigos:

¿Verdadero o falso? Rodea la respuesta correcta.

- Madrid es el nombre de una Comunidad Autónoma    V    F  
‘España’ y ‘La península ibérica’ son lo mismo.    V    F  
Los catalanes habitan una Comunidad del Noreste de España    V    F  
El gazpacho es un baile típico de Andalucía    V    F

Elige la opción correcta:

En España hay:

Diez Comunidades Autónomas y siete provincias

Diecisiete Comunidades Autónomas

Diecisiete provincias

Un *extremeño* es:

Un dulce de Navidad

Alguien que vive en un extremo de la península.

Un habitante de Extremadura

El *Mar Cantábrico* está:

Al sur del Mediterráneo

Al norte de España

El Cantábrico no es un mar, sino un río

C. Mira el mapa de España y contesta a las siguientes preguntas.

¿Cuál es la capital de Cataluña?

¿Qué Comunidad Autónoma tiene más provincias?

¿Qué Comunidad está en el noroeste de España?

Di el nombre de tres islas españolas.

D. Señala el intruso.

Galicia, Aragón, Sevilla, Extremadura. ....

Playa, Campo, Península, Isla .....

Noroeste, Sur, Levante, Viento .....

País, Pueblo, Ciudad, Capital.....

3. Escribe lo que te ha parecido más interesante / fácil / difícil / así como lo que más y lo que menos te ha gustado.



# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Un espacio en el Centro Virtual Cervantes para los profesores de español a inmigrantes

Marisa González Blasco  
Instituto Cervantes

#### *1. Introducción*

El Instituto Cervantes trabaja desde su creación en 1991, a través de sus centros en el exterior y de sus diferentes actuaciones en España y en el extranjero, en la difusión de la lengua y las culturas hispánicas. Entre los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes está no sólo capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación, sino también promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como colaborar en el desarrollo de actitudes y valores como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación positiva de la diversidad y de la diferencia, y el respeto mutuo entre personas de diferentes culturas.

Así, la institución ha adquirido a lo largo de estos años una considerable experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera que, sin duda puede resultar de gran utilidad para los profesionales que trabajan en el ámbito de la enseñanza de la lengua a inmigrantes con el mismo objetivo general: desarrollar la competencia comunicativa en español de los aprendientes al tiempo que una competencia intercultural, un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades para desenvolverse en situaciones de comunicación con personas de diferentes culturas.

Tanto los usuarios como los alumnos que aprenden una lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tienen que desarrollar tareas —relacionadas con la lengua en mayor o menor medida— en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El reto para los que nos dedicamos a la enseñanza de español es ofrecer una respuesta metodológica y curricular adecuada a las necesidades y características de los destinatarios, del contexto en el que aprenden la lengua y del entorno y el campo de acción en el que van a utilizar el español. En este sentido, existen algunos aspectos que singularizan al colectivo de inmigrantes como aprendientes de español.

Entendemos que la enseñanza del español a inmigrantes, a pesar de que tiene peculiaridades concretas, es un ejemplo de enseñanza de la lengua en inmersión lingüística. Existe una necesidad de integración de estos alumnos en la sociedad de acogida y, por consiguiente, sus objetivos son muy distintos a los de los alumnos que visitan España como turistas o a los que aprenden español lejos de un país hispanohablante. En consecuencia, es preciso revisar y adaptar tanto los materiales como distintos aspectos metodológicos a la luz de las necesidades de estos alumnos que aprenden la lengua en situación de inmersión. Los ámbitos y las situaciones de aprendizaje de la lengua, así como la motivación a la hora de aprender y las necesidades



de cada grupo según la edad, el nivel académico y el dominio de la lectoescritura, serán aspectos clave que deberán analizarse desde la especificidad de la enseñanza de segundas lenguas.

En segundo lugar, para entender el fenómeno en su totalidad, consideramos que la enseñanza del español a inmigrantes debe tomar en consideración las situaciones concretas en las que los aprendientes entran en contacto con la lengua y en las que ésta se usa. En este sentido podemos hablar de aprendices de una nueva lengua con necesidades específicas. Existe una serie de necesidades comunes para todo extranjero que viva en nuestro país, necesidades de orden social relacionadas con el entorno social inmediato (la salud, los amigos, las compras, etc.), pero existen también otras necesidades específicas según la edad y el grupo social del aprendiente. Así, los niños y jóvenes necesitarán la nueva lengua para utilizarla en contextos educativos, mientras que los adultos la necesitarán para desenvolverse en ámbitos profesionales. Esta realidad implica, por ejemplo, que los diseñadores de cursos y autores de materiales, entre otros, tendrán que contemplar ocupaciones que hasta ahora no se habían tenido en cuenta como las de personal de trabajo doméstico, obreros no cualificados, vendedores al por menor, etc. La enseñanza de español a inmigrantes podría considerarse como un caso más de la enseñanza de la lengua con fines específicos, con unas características comunes con el resto de cursos generales en cuanto a metodología, programación, enseñanza de contenidos, etc., y otras propias y específicas de este tipo de cursos.

En los últimos años el Instituto Cervantes ha iniciado algunos proyectos en relación con la enseñanza de español a inmigrantes. Se trata de acciones modestas que se han llevado a cabo desde diferentes departamentos con las que se pretende colaborar en el desarrollo de este ámbito de la enseñanza de lenguas. Así, el área Académica ofrece desde 2001 en sus programas de formación de profesores cursos dirigidos específicamente a la formación de profesores de español a inmigrantes, organizados en colaboración con diferentes universidades.

Dentro del ámbito de difusión de información más potente importante en los últimos años, Internet, y por medio de la sede del Instituto Cervantes en la red —el Centro Virtual Cervantes— se han puesto en marcha algunos proyectos relacionados con este ámbito de la inmigración y la interculturalidad que detallamos a continuación.

## **2. *La enseñanza de español a inmigrantes:* Un espacio de la Biblioteca del profesor de español del Centro Virtual Cervantes**

Recientemente se ha abierto una nueva sección en el Centro Virtual Cervantes (CVC) denominada *Biblioteca del profesor de español* <[http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca_ele/)> que incluye diferentes recursos relacionados con la Didáctica del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Esta biblioteca está dirigida a profesores de español, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos y su objetivo principal es ofrecer obras de consulta y recursos que contribuyan a la investigación y fomenten la autoformación del profesor.



Portada de la *Biblioteca del profesor de español*: <[http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/biblioteca_ele/)>.

Esta sección reúne obras de consulta y documentos de gran importancia para la labor del profesor como el *Marco común europeo de referencia* para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>, recursos que permiten la búsqueda de bibliografía como *Bibliografía de Didáctica de español como lengua extranjera* <<http://cvc.cervantes.es/obref/bele/>> y obras que contribuyen a la investigación y ayudan a la resolución de dudas como el *Diccionario de términos clave de ELE* <[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)>.

Esta biblioteca virtual también incluye un espacio denominado *La enseñanza de español a inmigrantes* <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/>> en el que el Centro Virtual Cervantes recogerá recursos relacionados con la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes con el fin de ofrecer a los profesionales que trabajan en este ámbito un espacio para la información y consulta, la formación, la reflexión, el intercambio y el debate.



## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES



En esta sección el Centro Virtual Cervantes recogerá recursos relacionados con la enseñanza de español a inmigrantes, con el fin de ofrecer a los profesionales que trabajan en este ámbito un espacio para la reflexión, la formación y el debate.

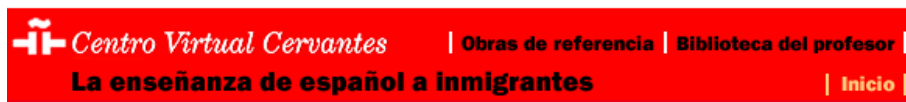
Portada de *La enseñanza de español a inmigrantes*: <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/>>.

En la actualidad este espacio consta de dos apartados: uno dedicado al debate virtual *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*

<<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/>> y otro al encuentro presencial que tuvo lugar el pasado 21 de junio de 2003 en Madrid *La enseñanza del español a inmigrantes* <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro.htm>>.

### 3. El debate *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*

En el apartado denominado **Debate** <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/>> se puede encontrar toda la información relacionada con el foro virtual *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*, así como el acceso directo al mismo.



#### Debate sobre «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa»

El debate «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa» es un foro de discusión que se inició en el año 2001, con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, y que continúa abierto como un lugar de encuentro e intercambio para todos aquellos profesionales e interesados en la enseñanza de lenguas a inmigrantes.

A continuación presentamos el debate, sus objetivos, las citas que han iniciado algunos de los hilos de conversación, así como una visión panorámica de los temas tratados hasta este momento, una selección de los mensajes recibidos a lo largo de más de dos años que han sido clasificados en nueve ámbitos de interés.

- [Introducción](#)
- [Citas para el debate](#)
- [Índice de temas](#)
- [Guía de recursos didácticos](#)
- [Tablón de noticias](#)

Presentación del debate *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*: <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/>>.

Incluye diferentes subapartados en los que se ofrecen una presentación del debate — objetivos, participantes, modo de participación— una colección de citas, un índice de temas tratados en el foro, así como enlaces a la *Guía de recursos didácticos* y al *Tablón de noticias*.

#### 3.1. El debate *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*

El Centro Virtual Cervantes (CVC), con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, abrió en abril de 2001 un debate virtual titulado *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*

<<http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>>, incluido en la sección *El Año Europeo de las Lenguas*. El objetivo de este foro es poner a disposición de todos aquellos que de una manera u otra están relacionados con el fenómeno de la inmigración y la enseñanza de español a inmigrantes un lugar de encuentro y un espacio abierto para la reflexión y el intercambio de información, experiencias, propuestas y opiniones.

En este espacio, como en los otros debates y foros moderados que existen en el CVC, cualquier usuario puede plantear dificultades, buscar soluciones a problemas que surgen en el aula, solicitar ayuda, información,

bibliografía, hacer propuestas, valorar experiencias y materiales, definir y aclarar conceptos o reflexionar con otros colegas sobre múltiples aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.



## Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa

Volver al origen del debate



Página: 1 de 25

Mensajes del 1 al 50 de 1206

### ■ Segunda etapa de *DidactiRed*

**3498.** [Equipo Didactired](#), (4 de febrero de 2004)

### ■ La infancia en distintos países

**3489.** [Laura Saueressig](#), (2 de febrero de 2004)

**3494.** [Yuriy Rushchak](#), «Los niños en Ucrania» (3 de febrero de 2004)

**3495.** [Ibrahim Dieng](#), «La infancia en Senegal» (3 de febrero de 2004)

### ■ Bienvenidos al debate. Presentación de este foro

**3488.**  [Moderadores del debate](#), (2 de febrero de 2004)

### ■ Tablón de noticias

**3487.**  [Moderadores del debate](#), (2 de febrero de 2004)

### ■ Guía de recursos didácticos para la enseñanza de español a inmigrantes

**3486.**  [Moderadores del debate](#), (2 de febrero de 2004)

### ■ Asociación El Puente / Lo Pont

**3484.** [Paco Bailo](#), (2 de febrero de 2004)

Portada del debate *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*:  
<<http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>>.

El debate es un foro basado en la Malla Multimedia (WWW) y, por tanto, no emplea el correo electrónico para el envío de la información. En la dirección <<http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>> se pueden consultar los hilos o temas ordenados cronológicamente, de los más recientes a los más antiguos. Cada hilo se inicia con un primer mensaje que da título a toda la conversación y a continuación aparecen colgadas las respuestas que envían los participantes. Siempre tenemos la posibilidad de responder a los mensajes publicados en las diferentes páginas del debate y de enviar mensajes para iniciar nuevos hilos. En la página <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/introduccion.asp>> se pueden encontrar indicaciones sobre cómo participar en este foro virtual.

Los destinatarios de este debate monográfico son, en primer lugar, los profesionales especializados en la enseñanza a inmigrantes de diferentes edades y niveles educativos, tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada. Entre los participantes encontramos profesores de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación de adultos, asesores de Centros de Profesores y Recursos, coordinadores y voluntarios en diferentes asociaciones y ONG, formadores de profesores, especialistas en inmigración y educación intercultural, coordinadores de proyectos para fomentar el multilingüismo, investigadores y autores de materiales.

Está moderado por un equipo de cuatro moderadores que, además de velar por la pertinencia de los mensajes y asegurar la calidad y efectividad de los intercambios, inician hilos de conversación y seleccionan citas de diferentes especialistas que sirvan de referencia para orientar el intercambio de ideas entre los participantes.

Asimismo, y con el objetivo de ofrecer un servicio de calidad a los participantes, cuenta con asesores que aportan reflexiones y respuestas rigurosas a algunas de las cuestiones planteadas por los participantes. Los asesores, especialistas en educación compensatoria y atención a la diversidad, expertos en inmigración,

formadores e investigadores, intervienen en el debate para aportar sus perspectivas, recomendar bibliografía o resolver dudas.

**El debate ha ido evolucionando al tiempo que las inquietudes de sus participantes y hoy, además de ser un lugar de encuentro e intercambio, es una rica fuente de información para todos aquellos que trabajan o se interesan por la enseñanza de español a inmigrantes. El elevado número de visitas al debate —más de 3.000 al mes— y la calidad de las intervenciones llevó a incluir un enlace directo en la barra derecha de la portada del CVC <<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>> con el fin de mejorar su accesibilidad. A propuesta de los participantes se incluyó el *Tablón de noticias* y la *Guía de recursos didácticos* en la que se recogen las reseñas de materiales publicadas en el debate y otros muchos mensajes en los que se analizan o presentan materiales útiles para el aula de español para inmigrantes de diferentes edades.**

*Son también los participantes en el debate los que en un hilo de discusión iniciado en mayo de 2002 propusieron abrir hilos sobre nuevos temas, crear otras secciones como centros de recursos, lanzar publicaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua, y organizar un encuentro presencial en el que poder tratar con mayor profundidad temas suscitados en el debate y exponer materiales y experiencias. Así, el encuentro La enseñanza del español a inmigrantes celebrado el 21 de junio de 2003 se debe en gran medida a la iniciativa y el interés mostrado por los participantes en el debate virtual.*

Son muchos los aspectos tratados, y numerosos también los que quedan por tratar o requieren una mayor reflexión, pero este espacio del Centro Virtual Cervantes constituye hoy un foro con una trayectoria propia, un espacio abierto que cuenta con la participación de profesores y formadores que hacen de él una referencia para los que se interesan por la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, un lugar de encuentro que pone de manifiesto los intereses e inquietudes de un colectivo de profesionales de la enseñanza cada vez más amplio. El debate proporciona un medio para debatir problemas y un espacio para el intercambio y consideramos que en este hecho reside precisamente su mayor valor porque a través del diálogo y de las perspectivas de los otros podemos encontrar respuestas.

### **3.2. Citas para el debate**

Con el fin de situar el debate en el marco académico existente en la actualidad los moderadores seleccionan una serie de citas de referencia para que los usuarios encuentren una orientación en sus intervenciones. A esta colección de citas se puede acceder desde el botón beige «Volver al origen del debate» situado en la parte superior izquierda de las páginas del debate.

## La inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa



He aquí una selección de citas de referencia para que los usuarios encuentren una orientación en sus intervenciones. Estas citas versan sobre distintos asuntos que se tratan en el foro de discusión y con cada una de ellas se pretende abrir hilos de debate. Se trata de fragmentos relevantes de diferentes autoridades, publicados en artículos, libros y documentos como planes para la atención del alumnado inmigrante o planes de compensación educativa.

El foro de debate abarca tres áreas que están representadas en la colección de citas: el **fenómeno de la inmigración**, la **enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua** y el **enfoque intercultural**.

*Citas para el debate:* <[http://cvc.cervantes.es/obref/lenguas\\_2001/citas2.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/lenguas_2001/citas2.htm)>.

El foro abarca tres áreas de reflexión que están representadas en la colección de citas: el fenómeno de la inmigración, la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y el enfoque intercultural. Durante estos años de andadura del debate se han tratado diversos temas de gran interés como la escolarización de niños inmigrantes, la lengua de instrucción en el contexto escolar, las necesidades actuales de formación del profesorado, los factores que inciden en el proceso de adquisición de segundas lenguas, la educación intercultural, la creación de materiales específicos para inmigrantes, los niveles de instrucción de los estudiantes y las creencias de los profesores al respecto, la enseñanza de la lengua y cultura de origen a los hijos de inmigrantes, la enseñanza de lenguas con fines específicos, el choque cultural o el factor afectivo en la comunicación oral.

### 3.3. Índice de temas

**Esta presentación contiene un índice temático con una selección de mensajes publicados en el foro que ha sido realizada por Félix Villalba en colaboración con el resto de moderadores. Con esta selección de mensajes, clasificados en nueve grandes temas, se pretende proporcionar una visión panorámica de algunas de las cuestiones tratadas hasta el momento, en los más de 1.000 mensajes recibidos a lo largo de estos dos años de andadura del debate.**



## Debate sobre «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa»

### Índice de temas

Con esta selección de mensajes, clasificados en diferentes temas, se pretende proporcionar una visión panorámica de algunas de las cuestiones tratadas hasta este momento, en los más de 1000 mensajes recibidos a lo largo de más de dos años de andadura del debate sobre «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa».

- [Interculturalidad](#)
- [El proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas](#)
- [Diseño curricular](#)
- [Metodología](#)

**Índice de temas:** <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/indice.htm>>.

Estas páginas, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/indice.htm>>, pueden resultar muy útiles para consultar algunos de los mensajes enviados al foro sobre interculturalidad, el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, diseño curricular, metodología, materiales, niños y jóvenes, adultos, alfabetización y formación del profesorado.

### 3.4. *Tablón de noticias*

Desde los primeros meses de vida del debate se ha recibido gran cantidad de mensajes en los que se anunciaban cursos, encuentros, nuevas publicaciones, proyectos, programas de becas y ayudas, festivales y multitud de actividades de interés para los profesores de español a inmigrantes. Dado el gran número de hilos dedicados a este tipo de anuncios, se vio la necesidad de incluir en el debate un mensaje que recogiera todas aquellas noticias en un tablón visible en la portada del debate. Desde entonces se publica un mensaje a modo de tablón de noticias que se actualiza semanalmente con información sobre congresos y encuentros, cursos, publicaciones recientes, noticias de interés y proyectos.

Al *Tablón de noticias* se puede acceder en la actualidad desde el debate, pulsando en el mensaje titulado «Tablón de noticias», o directamente desde el espacio *La enseñanza de español a inmigrantes*, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/>>.

### 3.5. *Guía de recursos didácticos para la enseñanza de español a inmigrantes*

También desde el inicio del debate han sido numerosos los mensajes recibidos en los que se realizaban consultas sobre material didáctico para trabajar en el aula determinados temas o habilidades lingüísticas, sobre la bibliografía en torno a temas específicos y en los que se presentaban y analizaban materiales publicados en papel y en otros soportes. A estos mensajes hay que añadir la colección de reseñas de materiales publicados enviadas por sus autores al debate.

Sin duda la información sobre los materiales disponibles, el acceso a los mismos y su análisis crítico es uno de los aspectos que más han preocupado y siguen preocupando a los profesores. Para dar respuesta a esta preocupación, los moderadores, a petición de los participantes, crearon una guía en la que quedan recogidos todos

aquellos mensajes recibidos en el foro donde se ofrece información interesante sobre materiales para el aula de español a inmigrantes y material para la formación del profesorado.

Esta *Guía de recursos didácticos* recoge reseñas de materiales presentados en el debate, información sobre manuales, material y textos de formación del profesorado. Igualmente se incluyen los hilos en los que se ha hablado de materiales complementarios y específicos, materiales para estudiantes de determinadas nacionalidades y recursos disponibles en Internet. La guía sigue actualizándose con los mensajes que llegan al debate en los que se presentan o analizan materiales didácticos.

A la *Guía de recursos* se puede acceder en la actualidad desde el debate, pulsando en el mensaje titulado «Guía de recursos didácticos para la enseñanza de español a inmigrantes», o directamente desde el espacio *La enseñanza de español a inmigrantes*, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/>>.

En la actualidad se está trabajando en la creación de una Guía de recursos que, además de incluir los materiales presentados en el debate, ponga a disposición de los usuarios del CVC información sobre todos aquellos materiales publicados en España para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes que aprenden en diferentes contextos educativos. Además de la referencia bibliográfica completa se presenta una reseña de carácter descriptivo y enlaces a mensajes del debate en los que los autores han presentado el material.

La nueva Guía de recursos incluirá no sólo el material didáctico disponible en diferentes soportes, sino también una selección de títulos para la formación del profesorado, lecturas sobre inmigración, educación intercultural y enlaces de interés. Este documento pretende ofrecer información útil y actualizada por lo que se prevén ampliaciones y revisiones periódicas. En breve se publicará la primera parte de esta guía, la dedicada al material didáctico (manuales, unidades didácticas y material complementario).

#### **4. El Encuentro *La enseñanza del español a inmigrantes***

**El 21 de junio de 2003 se celebró en Madrid el I Encuentro *La enseñanza del español a inmigrantes* organizado por el Instituto Cervantes. El encuentro nació con el objetivo de ser una continuación de las actuaciones llevadas a cabo por el Instituto Cervantes hasta el momento, pero también el inicio de nuevos proyectos. Este encuentro responde en buena parte a la iniciativa de los moderadores y de los participantes en el debate virtual, pero también a la solicitud de colaboración o asesoramiento en materias como el diseño curricular, la evaluación y la formación que diferentes organismos e instituciones han dirigido al Instituto Cervantes.**

**Con el convencimiento de que la comunicación y el diálogo entre profesionales son el principio para la puesta en marcha de proyectos innovadores, se convocó a profesores y formadores a este encuentro con el que se pretendía crear un espacio para que instituciones y profesionales relacionados con la enseñanza del español a inmigrantes pudieran poner en común sus propias experiencias. Al encuentro asistieron cien personas, profesores, formadores, responsables académicos y voluntarios en diferentes asociaciones y organizaciones. A los asistentes hay que añadir los cuarenta ponentes y panelistas, todos ellos participantes activos en el debate virtual, que en esta ocasión presentaron sus trabajos en paneles, presentaciones o talleres.**

**En el apartado *Encuentro*, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro.htm>>, estará disponible en breve toda la información referente a esta jornada de trabajo: los objetivos, el programa, las actas de las ponencias y talleres, resúmenes del contenido de presentaciones y paneles, así como las conclusiones.**

**La jornada se inició con unas palabras de bienvenida de D. Jesús Antonio Cid, Director Académico del Instituto Cervantes, que dio paso a las dos ponencias plenarias. La primera, a cargo de Núria Vidal, se dedicó al diseño curricular y los materiales**

**didácticos para la enseñanza de español a inmigrantes, mientras que la segunda, a cargo de Pilar Candela, se centró en la formación de los profesores de español a inmigrantes.**

Con el fin de fomentar el intercambio se creó una sección de paneles en la que se presentaron propuestas metodológicas y materiales didácticos diseñados para diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje del español. En los paneles diversos profesores, autores y representantes de organizaciones mostraron sus programas, proyectos y materiales y nos brindaron la posibilidad de entablar una conversación con ellos para comentarlos.

Se organizaron cuatro grupos de trabajo: La enseñanza del español en el contexto escolar. Enseñanza primaria; La enseñanza del español en el contexto escolar. Enseñanza secundaria; Alfabetización y enseñanza del español a adultos; La enseñanza del español a adultos alfabetizados. En cada uno de estos grupos profesores, responsables educativos y coordinadores de proyectos presentaron experiencias para fomentar la competencia plurilingüe, la enseñanza de segundas lenguas y planes de atención a la diversidad puestos en marcha en distintos centros y Comunidades Autónomas. Tras las presentaciones en cada uno de los grupos se llevó a cabo un taller en el que se presentaron reflexiones sobre cada uno de estos ámbitos de la enseñanza a inmigrantes y propuestas concretas para el aula.

**Con el fin de analizar, definir y delimitar las necesidades actuales de los profesores de español a inmigrantes, tanto en el sistema educativo como en la enseñanza a adultos, se organizó una sesión al final de la tarde dedicada a la reflexión en grupo sobre estos aspectos. Para ello se diseñó un cuestionario que nos permitiera recoger información sobre las realidades de trabajo de los asistentes, sus inquietudes y necesidades en el ámbito de la formación, el diseño de materiales curriculares y didácticos y la evaluación.**

**Entre las necesidades prioritarias detectadas por los asistentes al encuentro podemos destacar:**

- **Definición de políticas de educación intercultural, lingüísticas, educativas, económicas que se concreten en el aumento de recursos materiales y humanos para el desarrollo de proyectos, de diseños curriculares, investigación, etc.**
- **Desarrollo de planes de formación inicial y permanente del profesorado sobre aspectos como la adquisición de segundas lenguas, y metodología e implicación de toda la comunidad escolar.**
- **Organización de encuentros de profesores, intercambios de experiencias y formación de equipos de trabajo multidisciplinares.**
- **Creación de materiales didácticos específicos para inmigrantes en diferentes soportes más adecuados y efectivos y elaboración de una Guía de recursos para los profesores.**

Los resultados de esta sesión de reflexión sobre las necesidades se podrán consultar en el subapartado «Cuestionario de necesidades y conclusiones» dentro del apartado *Encuentro*, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro.htm>>. También pueden leerse los resultados en el mensaje 3031 del debate, <<http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=3031>>.

Los resultados de los cuestionarios de evaluación del encuentro y de otras acciones llevadas a cabo hasta el momento por el Instituto Cervantes en relación con la enseñanza

del español como segunda lengua se pueden leer en el mensaje 3030 del debate, <<http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=3030>>.

## 5. Materiales didácticos en el CVC útiles para el aula de español como segunda lengua a inmigrantes

A continuación presentamos algunos de los materiales didácticos publicados en el CVC que pueden resultar útiles a los profesores de español como segunda lengua a inmigrantes. En este apartado describimos los objetivos y los contenidos de cada uno de los proyectos. Los dos primeros, *Didactired* e *Historias de debajo de la luna*, son secciones que ofrecen actividades, secuencias y unidades didácticas en forma de guía del profesor. Los siguientes, *Mi mundo en palabras*, *Pasatiempos de Rayuela*, *Lecturas paso a paso* y *Otros materiales*, son material didáctico interactivo disponible en la Red con el que pueden trabajar los alumnos. Con esta presentación pretendemos animar a los profesores a visitar estas secciones y a seleccionar aquellos recursos que consideren adecuados a los contextos en los que enseñan español como segunda lengua.

### 5.1. *Didactired*

Uno de los lugares de referencia en la Red para el profesor que busca propuestas didácticas concretas para sus clases es la sección **DidactiRed** <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>>. El objetivo de esta sección semanal es ofrecer herramientas prácticas a los profesores de español:

- Actividades para llevar al aula y realizar con los alumnos que tienen como objetivo desarrollar las competencias generales del alumno, las competencias de la lengua, trabajar funciones, etc.
- Actividades para que el profesor reflexione sobre aspectos relacionados con el desarrollo del currículo, con el diseño de cursos, con los procesos de adquisición de las segundas lenguas, etc.
- Técnicas para elaborar planes de clase, para dinamizar las sesiones de clase, para repasar contenidos, etc.



*DidactiRed* es una sección semanal del CVC en la que se publican actividades dirigidas a profesores de español. En la segunda etapa del proyecto, que iniciamos en febrero de 2004, además de las actividades para el aula, se ofrecen actividades de reflexión para el profesor y técnicas para mejorar la práctica docente. Todas las actividades se recogen y están clasificadas en **Didactiteca**, el archivo de esta sección.

Portada de *Didactired*: <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>>.

Cada *DidactiRed* incluye una pequeña ficha descriptiva que resume las características de la actividad seguida de la descripción de su desarrollo en clase y de comentarios prácticos y referencias bibliográficas.

En la portada de *Didactired* encontramos un enlace al archivo **Didactiteca** <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca/>>, donde las más de 500 propuestas publicadas con anterioridad en

*DidactiRed* aparecen clasificadas. Desde el formulario se pueden realizar búsquedas por nivel, destinatario, apartados, etc. En la actualidad se pueden encontrar algunas actividades de aula dirigidas a inmigrantes adultos y a niños y jóvenes en contexto escolar. Igualmente pueden encontrarse actividades dirigidas al trabajo en el aula de contenidos socioculturales y al desarrollo de habilidades interculturales.

### 5.2. *Historias de debajo de la luna*

*Historias de debajo de la luna* <<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/>> es un proyecto didáctico que surge con el objetivo fundamental de reflexionar sobre la comunicación entre personas de diferentes países y favorecer una aproximación comprensiva a las culturas de los otros incluyendo en las actividades de clase las culturas de los estudiantes. Este proyecto es una propuesta didáctica para las clases de español como lengua extranjera y como segunda lengua para trabajar en el aula objetivos lingüísticos e interculturales, para desarrollar una competencia comunicativa intercultural y la capacidad de descubrir e interpretar otros sistemas de valores y creencias. El material ofrece al mismo tiempo información de gran interés a profesores y alumnos sobre diferentes culturas de origen.



Portada de *Historias de debajo de la luna*: <<http://cvc.cervantes.es/aula/luna/>>.

*Historias de debajo de la luna* consta de cinco módulos. Cada uno de ellos presenta a un aprendiente de español de una nacionalidad diferente (Brasil, India, Federación Rusa, Irán y Sudán), que lleva viviendo en España unos meses o varios años. Todos ellos han sido entrevistados y cuentan al menos dos historias: la historia de su vida y una historia, cuento o leyenda, relacionado con su cultura de origen. En cada módulo se presentan las siguientes secciones:

¿*Quién es?* es una presentación del entrevistado: de dónde procede, desde cuándo está en España, qué motivos lo han traído hasta aquí, a qué se dedica, cuáles son sus planes inmediatos, etc.

*Entrevista*, en la que los propios entrevistados hablan de los aspectos que les llaman la atención de España, se refieren a similitudes y diferencias sobre su cultura y la nuestra, valoran el grado de conocimiento que los españoles tenemos de su país y de sus gentes y, por último, comentan algunos aspectos relacionados con su aprendizaje del español.

*Mi cuento* es un relato popular o de autor, o un relato escrito por los mismos entrevistados, que tiene que ver con su cultura, porque de alguna manera los define o se sienten reconocidos en su historia.

*Historias de debajo de la luna* se concibe como un material para trabajar en grupo, y no de forma individual, ya que la mejor forma de desarrollar la consciencia intercultural es a través del diálogo y de las diferentes perspectivas de cada uno de los participantes de la clase. Por esa razón se han diseñado para los profesores sugerencias de explotaciones didácticas de cada una de las tres secciones, que constan de diversas actividades para llevar al aula en las que se trabajan diferentes objetivos interculturales. Estas explotaciones están dirigidas a adultos, excepto la explotación del módulo V que se ha diseñado para su explotación en aulas multiculturales de Educación secundaria.

Próximamente se publicarán nuevos módulos cuyos protagonistas serán jóvenes y adultos originarios de diferentes países (Rumanía, China, Marruecos, etc.).

### 5.3. *Mi mundo en palabras*

*Mi mundo en palabras* es un material interactivo dirigido a niños de 7 a 9 años que están aprendiendo español en contextos escolares en un país de habla hispana o en otros países. *Mi mundo en palabras* es un material de apoyo para los profesores de español que dan clase a niños de Primaria; se trata de una herramienta práctica, lúdica y atractiva.



Portada de *Mi mundo en palabras*: <<http://cvc.cervantes.es/aula/mimundo/>>.

Este material tiene como objetivo la adquisición de vocabulario básico y rentable por parte de los alumnos y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. Está concebido como un material complementario para aprender léxico en contextos significativos para el niño, en situaciones reales o ficticias, pero siempre verosímiles en el mundo infantil. Por esa razón los contenidos léxicos se presentan y practican junto a contenidos funcionales y en situaciones comunicativas concretas.

Cada uno de los 10 módulos de que consta este proyecto didáctico se centra en un ámbito temático relacionado con el mundo infantil: *¡Hola! Soy Carlos*, *Esta es mi familia*, *Vamos a jugar a mi casa*, *En el cole*, *La clase de gimnasia*, *Mis dibujos*, *En el parque*, *Un fin de semana especial*, *Excursión a la granja*, *Fiesta de disfraces*. Los diferentes módulos se irán publicando periódicamente.



El material, de gran atractivo visual, ofrece una variada serie de actividades motivadoras en las que se presentan y practican contenidos léxicos de forma lúdica con el apoyo de recursos como animaciones, juegos y audiciones. *Mi mundo en palabras* ofrece a los profesores un material complementario flexible, dinámico y de fácil navegación para sus clases de español a niños. Las actividades propuestas en los 10 módulos pueden ser usadas en el aula o fuera de ella con ayuda de padres, tutores y profesores. Este material está diseñado para niños que saben leer y escribir, si bien ciertas actividades las pueden realizar niños más pequeños siempre que estén acompañados de un profesor o tutor. Además se han diseñado actividades complementarias para trabajar los contenidos léxicos de cada módulo y desarrollar la interacción oral en el aula. Estas actividades están publicadas en *Didactired*, pero también se puede acceder a ellas desde el botón tutores de *Mi mundo en palabras*.

El proyecto ofrece asimismo una sección denominada *Club Mundo guay* dedicada a aquellos niños que deseen establecer contacto con otros niños que estudian español en diferentes partes del mundo. Aquellos que deseen mantener correspondencia en español pueden enviar un mensaje presentándose y recibirán información de los usuarios registrados en el club interesados en este intercambio. También existe también una sección para que los profesores puedan ponerse en contacto con otros colegas que utilizan este material, intercambiar ideas y promover intercambios entre sus alumnos.

#### 5.4. Pasatiempos de Rayuela

*Pasatiempos de Rayuela* <<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/>> ofrece diferentes propuestas de actividades con carácter lúdico, pensadas para el aprovechamiento tanto por parte de los profesores como de los alumnos, ya que su carácter interactivo permite que los estudiantes las realicen de modo autónomo en el ordenador. En dicha sección podemos encontrar cerca de mil juegos y pasatiempos, actividades didácticas interactivas diseñadas para estudiantes de español. Estas actividades, clasificadas en cuatro niveles de aprendizaje, ofrecen un variado banco de recursos para trabajar de forma amena y divertida todo tipo de contenidos.

En *Rayuela* se puede buscar las actividades atendiendo a dos criterios: Por tipo de pasatiempo (adivanzas, crucigramas, juegos de lógica, rompecabezas, opciones múltiples, saltos del caballo, sopas de letras, actividades de relacionar, pasatiempos del ahorcado, cajones de sastre) y por [contenido didáctico](#) (actividades para trabajar contenidos gramaticales, contenidos funcionales, contenidos léxicos o contenidos socioculturales). Cada actividad comienza con una breve presentación para motivar al alumno a realizar el juego. Además, tiene enlaces a una pantalla de ayuda con instrucciones, a una ficha del alumno con una sencilla reflexión didáctica y a una ficha del profesor con una categorización del contenido y una propuesta para su explotación didáctica en el aula.

### 5.5. Lecturas paso a paso

La sección *Lecturas paso a paso* <<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>> es una colección de lecturas graduadas adaptadas a un formato hipertextual para aprender y practicar español. Se trata de una selección de divertidos y atractivos textos organizados en tres niveles —[inicial](#), [intermedio](#) y [avanzado](#)— según su complejidad. Cada una de las lecturas cuenta con material de apoyo en forma de ilustraciones, glosario y actividades interactivas que facilitan la comprensión de los textos y sirven para que se practique lo aprendido.

Uno de los principales objetivos de este material es fomentar la lectura de textos en español por parte de los estudiantes. Conscientes de la necesidad de los profesores de contar con materiales motivadores para el desarrollo de la comprensión lectora, se ha puesto especial cuidado tanto en la selección de los textos como en el diseño de una serie de actividades para realizar antes, durante y después de la lectura. A través de estas lecturas el alumno desarrollará estrategias de comprensión lectora y su competencia en español.

Esta sección cuenta en la actualidad con varias lecturas para cada uno de los tres niveles establecidos y la lista sigue ampliándose periódicamente con otros títulos. Es un material que puede ser utilizado por los estudiantes que, de forma autónoma, pueden adentrarse en la lectura y en la realización de sus actividades interactivas, pero también son una fuente de recursos, ideas, técnicas y materiales para los profesores de español.

## 5.6. *Otros materiales*

*Otros materiales* <<http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/>> es una pequeña colección, ya clásica, de material interactivo para la presentación y la práctica de algunos aspectos de la lengua española: el léxico de los colores, de la familia, de alimentos y de interacciones en situaciones de comunicación.

### 6. Un espacio abierto a nuevos proyectos

*El Centro Virtual Cervantes tiene entre sus objetivos responder a las expectativas y necesidades del colectivo de profesores de español como segunda lengua a inmigrantes desde tres perspectivas: la formación, el intercambio entre profesionales y las herramientas prácticas. En la Biblioteca del profesor de español disponemos hoy de una sección específica, La enseñanza de español a inmigrantes, que irá ampliándose con recursos para la formación y autoformación de los profesores. En la sección Debates contamos con un espacio dedicado al diálogo y a la reflexión conjunta en comunicación con colegas de diferentes lugares. Igualmente ofrece información actualizada y útil para los profesores a través del Tablón de noticias y la Guía de recursos. En Aula de lengua se encuentran a disposición de profesores y alumnos una serie de herramientas prácticas y materiales complementarios para trabajar aspectos concretos con diferentes estilos y objetivos: la comprensión lectora, el desarrollo de competencias generales, la adquisición de contenidos léxicos y gramaticales a través de juegos y actividades lúdicas. A estos materiales debemos añadir el gran banco de recursos que encontramos hoy en Didactiteca, en muchos casos secuencias didácticas completas, para ayudar al profesor en la preparación de sus clases utilizando diferentes recursos y materiales.*

*Naturalmente, una de las prioridades del equipo del CVC es el mantenimiento, la evaluación y la actualización de los servicios y materiales disponibles en la actualidad. Son ejemplos de esa preocupación proyectos como la mejora de la herramienta informática del debate virtual, la elaboración de una completa Guía de recursos didácticos y de formación para los profesores de español como segunda lengua, la publicación de nuevas fichas de Didactired, o la creación de nuevos módulos de Historias de debajo de la luna que incluyan explotaciones dirigidas al aula de español como segunda lengua.*

*A esta labor de evaluación y actualización de los recursos disponibles hoy en el CVC tenemos que añadir nuevos proyectos que podemos resumir desde tres perspectivas:*

**Comunicación:** *Ampliar las secciones existentes y mejorar su organización, acceso y la comunicación con y entre los usuarios. Abrir espacios de intercambio para los estudiantes.*

**Formación:** *Difundir obras de referencia y consulta para los profesores, investigadores y especialistas en Didáctica de segundas lenguas. Ofrecer a través de las publicaciones en Internet orientación y asesoramiento pedagógico. Colaborar en la organización de jornadas y encuentros de profesionales.*

**Recursos:** *Diseñar nuevos materiales complementarios para diversos contextos educativos, tipos de cursos y destinatarios de diferentes edades.*

*Un lugar de referencia para los profesores y estudiantes de español debe destacar por la calidad de sus contenidos, el rigor de su enfoque, el interés de los servicios que ofrece, el dinamismo y la comunicación eficaz con los usuarios. El CVC quiere ser un lugar de referencia para todos aquellos que enseñan y aprenden español como segunda lengua y para ello se propone mejorar y ampliar los servicios que hoy ofrece, participar en la formación de los docentes y poner a disposición de los profesores y estudiantes proyectos didácticos de calidad que respondan a sus necesidades y expectativas.*

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### **El proceso de interlengua en el proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas**

Arsenio Jesús Moya Guijarro  
Universidad de Castilla-La Mancha

María Jesús Jiménez Puado  
Maestra de Educación Infantil

#### *1. Introducción: objetivos e hipótesis de trabajo*

El objetivo de este artículo es determinar las diferencias fundamentales que existen en el proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua inglesa entre niños nativos y aprendices de inglés como lengua extranjera en lo que a aspectos de morfología y sintaxis se refiere, y analizar, a su vez, las dificultades que el niño castellano experimenta en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ceñiremos nuestro estudio al periodo que abarca de los tres a los ocho años de edad, por ser éste el periodo que se corresponde con la Educación Infantil y primeros estadios de la Educación Primaria. La enseñanza del inglés como lengua extranjera no se impartía en España hasta los 8 años de edad, cuando el escolar comenzaba el segundo ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, en los últimos años la enseñanza de la lengua extranjera se está impartiendo desde la etapa de la Educación Infantil.

Se abordarán, en primer lugar, algunos aspectos relacionados con la adquisición de la primera lengua para, posteriormente, adentrarnos en el proceso de elaboración de la interlengua, en el análisis de errores y, sobre todo, en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de lengua extranjera. En función de la bibliografía consultada con relación a la adquisición del inglés como lengua materna (Brown 1973, Aldridge 1991, Yule 1996, Steinberg 1996, Radford et alia 1999) y a los estudios de adquisición / aprendizaje de las estructuras negativas (Schumann 1979, Cancino, Rosansky y Schumann 1978, Luque 2000, Alonso 2002) y de los aspectos morfológicos de la lengua inglesa por parte de aprendices castellanos de inglés como lengua extranjera (Dulay y Burt 1972, 1974; Bailey, Madden y Krashen 1974; Corder 1967, 1971; Mclaughlin 1985, 1987; Radford et alia 1999), las dos hipótesis que justifican esta investigación son las siguientes:

- (1) Los procesos de adquisición / aprendizaje de la morfología por parte de estudiantes castellanos de lengua inglesa y de los niños nativos ingleses serán semejantes, sobre todo en lo que respecta al marcador de la forma progresiva y al morfema –s de plural, ya que su proceso de formación es similar en ambas lenguas y, por tanto, estamos ante dos casos de transferencia positiva.
- (2) Los niños ingleses y los aprendices españoles de inglés como lengua extranjera experimentarán diferencias significativas en el proceso de adquisición / aprendizaje de la negación, debido posiblemente a la complejidad gramatical del sistema negativo inglés en comparación con el sistema castellano, que tan sólo requiere la inserción de la partícula ‘no’ delante de la forma verbal. El aprendizaje y adquisición de las estructuras negativas inglesas presentará, por tanto, problemas importantes para el niño castellano, no tanto en lo referente a su reconocimiento como a su posterior adquisición y correcta producción.

Concluiremos nuestro estudio estableciendo una comparación entre los procesos de adquisición / aprendizaje del inglés como primera lengua y como lengua extranjera. Apoyaremos nuestras reflexiones y conclusiones en nuestra experiencia como tutores de prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca y en las investigaciones llevadas a cabo con un grupo de profesoras del proyecto bilingüe MEC-British Council que se está desarrollando en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

## ***2. La adquisición / aprendizaje de lenguas en edades tempranas***

Frente a la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera supone el estudio consciente de la misma a través de su gramática, de su pronunciación, de su vocabulario, etc (Krashen y Terrel, 1983). Frente a la lengua materna que se adquiere de forma inconsciente, la lengua extranjera se suele aprender en el contexto cerrado del aula de una forma consciente y gradual. Sin embargo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en edades tempranas y en la Educación Primaria requiere un enfoque natural que le permita al niño adquirir la lengua de una forma lúdica e inconsciente. Es por ello que, teniendo en cuenta el contexto educativo al que nos estamos refiriendo, utilizaremos los términos adquisición y aprendizaje indistintamente cuando nos refiramos a la enseñanza del inglés en edades tempranas<sup>158</sup>.

Independientemente de la lengua materna de los hablantes, lo cierto es que el niño manifiesta una predisposición natural hacia el aprendizaje de la lengua de la comunidad lingüística que lo ha visto nacer. El hecho de que incluso la adquisición o el aprendizaje de algunos aspectos morfológicos (la forma progresiva, la –s del plural,...) y sintácticos (estructuras interrogativas y negativas,...) siga unos patrones más o menos comunes en los niños de distintas nacionalidades nos puede llevar a pensar que existen en el individuo unas capacidades innatas para adquirir lenguas, especialmente la lengua materna (Steinberg, 1996). Sin embargo, el aprendizaje / adquisición de una lengua, tanto la L1 como la lengua extranjera (LE), necesita de la interacción constante con los usuarios que la practican en un contexto determinado de comunicación y en función de unas normas socioculturales específicas. De hecho, tanto la lengua materna como la segunda lengua son adquiridas o aprendidas en situaciones particulares y concretas de comunicación, en las que se ofrece al niño o al aprendiz

---

<sup>158</sup> Sin embargo, aunque en el contexto educativo al que estamos haciendo referencia hablemos indistintamente de adquisición / aprendizaje, compartimos la distinción que Krashen y Terrel (1983) establecen entre los términos *acquisition* (proceso natural) y *learning* (proceso consciente de aprendizaje) .

la oportunidad, primero, de escuchar y entender y, después, de producir sonidos con una intención puramente comunicativa.

De la misma forma que, hasta aproximadamente los 4/5 años de edad, el niño nativo pasa por una serie de estadios hasta que logra conseguir la competencia comunicativa en su lengua materna (Steinberg, 1996; Moon, 2000), estadios que se reflejan a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y semántico-pragmático, el aprendiz de la LE evoluciona progresivamente hacia la adquisición y competencia de la nueva lengua. A algunas de estas fases haremos referencia en las páginas siguientes, con el objetivo fundamental de plasmar una reflexión metodológica sobre los procesos de adquisición / aprendizaje de los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua inglesa en contextos de lengua materna y de lengua extranjera.

En cuanto a la adquisición morfológica se refiere, a la edad de tres años el niño empieza a incorporar en su discurso algunas inflexiones morfológicas, cuyo dominio no se completará hasta la edad que oscila entre los 5 y los 7 años. La primera en aparecer es la forma progresiva *-ing* (*dog sitting*). Posteriormente, aparece el marcador de los plurales regulares *-s* y la utilización de algunos plurales irregulares (*men*). En esta etapa, debido a una sobregeneralización de la regla del plural regular, es frecuente la aparición de errores en la utilización de formas irregulares (*mans*). El uso de la *-s* del genitivo (*daddy's book*) y de las formas *was* y *are* del verbo *to be* también hacen su aparición. Las formas de verbos irregulares, como *went* o *came*, son adquiridas con anterioridad, por extraño que parezca, a la inflexión *-ed* de los pasados regulares. Una vez asimilado el pasado regular, se produce de nuevo una sobregeneralización y el niño pasa por una etapa en la que mezcla la flexión regular con el uso de pasados irregulares, produciéndose errores del tipo '*wented*'. No será hasta la edad de los cuatro años cuando el niño sepa aplicar la regla de formación de plurales regulares y de pasados regulares con más o menos corrección. Por último, se adquiere el marcador de la tercera persona del singular de presente, que primero aparece en los verbos léxicos regulares, después en los irregulares y, posteriormente, en los auxiliares (*does, has*) (Yule, 1996: 182-3; Radford et alia, 1999: 215). Este proceso no es, en absoluto, fijo y está sujeto a múltiples variaciones<sup>159</sup>. Hay momentos en los que el niño utiliza la morfología correctamente para después volver a cometer algunos de los errores que ya parecía haber subsanado. Lo importante es que está intentando descubrir cómo funciona el sistema lingüístico al mismo tiempo que lo utiliza como un medio de comunicación.

Desde una perspectiva semántica hemos de hacer referencia al denominado proceso de 'sobregeneralización' (*overextension*) (Yule, 1996: 185; Radford et alia, 1999: 218-223), que consiste en la utilización de un vocablo conocido para referirse a otras entidades con las que guarda una cierta similitud en términos de forma, tamaño, sonidos que producen, manera en la que se mueven o textura. Así, un niño puede utilizar la palabra 'ball' para referirse a cualquier objeto redondo. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que aunque este proceso de 'sobregeneralización semántica' es muy propio de la producción lingüística, no suele darse necesariamente en los procesos de comprensión. Sirva como ejemplo el ofrecido por Yule (1996: 185): "One two year-old child, in speaking, used apple to refer to a number of other round objects like tomatoes and balls, but had no difficulty picking out the apple, when asked,

---

<sup>159</sup> Tras realizar un estudio sobre el aprendizaje de la negación en lengua inglesa por hispanohablantes en contextos de segunda lengua, Alonso (2002: 380) pone de manifiesto que los sujetos analizados (3 niños, 3 adolescentes y 3 adultos) no siguen una progresión continua en el aprendizaje y afirma: "éste se produce a saltos, de tal forma que, tanto en la utilización de cada una de las formas negativas como de las elusivas se observan fuertes variaciones de una entrevista a la siguiente, confirmando así las hipótesis de Lightbown (1991)".



from a set of such round objects". En este sentido, Radford et alia (1999: 219) señalan que el niño otorga a los nombres que se refieren a objetos concretos un significado más amplio que el que el adulto les asigna. Así, mientras que para el adulto un perro se define como un animal de tamaño medio, cubierto de pelo, con cuatro patas y de especie carnívora, el niño le asigna únicamente las tres primeras características atendiendo a su percepción contextual. En algunos casos esta sobreextensión de significado se debe a la carencia de un elemento léxico en su vocabulario, lo que le obliga a emparejarlo con otra entidad de características similares.

Las categorías léxicas parecen seguir un patrón definido en su adquisición. De hecho, en un primer estadio predominan los nombres en su vocabulario, típicamente aquellos que se refieren a objetos presentes en su contexto inmediato (mummy, daddy, car, dolly). Posteriormente el niño suele adquirir verbos que expresan propósito general como 'do', algunos adjetivos como 'nice' o 'big' y algunas preposiciones (up, down). Las palabras funcionales, a las que haremos referencia al tratar de la sintaxis, sin embargo, se adquieren en una fase posterior (Radford et al., 1999: 211-212). En términos generales se puede afirmar, aunque existen grandes variaciones al respecto, que las primeras palabras suelen aparecer entre los 8 y los 18 meses. En general, tras el año y medio de edad, el niño tiene más o menos habilidad para utilizar la lengua y expresar conceptos de cantidad (more), posesión (my), negación (no eat), localización espacial (table) y algunas atribuciones descriptivas (big, red).

En lo referente a la sintaxis de la L1, nos centraremos en la formación de construcciones negativas, que pasa por tres estadios diferentes (Steinberg, 1996). Aunque no se puede asignar una edad específica a cada uno de ellos, pues puede darse una gran variedad en la adquisición entre los niños nativos, se puede generalizar el proceso afirmando que el primer estadio se da entre los 18 y 26 meses, el segundo entre los 22 y 30 meses y, por último, el tercero, entre los 24 y los 40 meses de edad. Con anterioridad a estas fases temporales el niño inglés utiliza palabras aisladas sin seguir un patrón sintáctico determinado.

En el caso de las oraciones negativas, el niño antepone las partículas *no* o *not* sin hacer distinción alguna entre ambas, al inicio de las expresiones formuladas (*not a teddy bear, no eat*) durante el primer estadio para después, en la segunda fase, insertar la partícula negativa en la estructura interna de los enunciados negados delante de la forma verbal (*she can't talk, there no dogs*) y comenzar a utilizar las formas auxiliares *don't* y *can't*. Por último, en el tercer estadio, aunque aún se utilizan aspectos de la segunda fase, desaparecen por completo las incorrecciones de la primera etapa y se usan otras formas auxiliares como *didn't* o *won't* (Yule, 1996: 183-4; Steinberg, 1996: 14-16). En esta etapa parece haberse internalizado la noción de que el auxiliar *do* no se utiliza como marcador negativo cuando en la estructura oracional aparece un verbo modal o el verbo *to be*.

También Klima y Bellugi (1966) indicaban que el aprendizaje de la negación en lengua inglesa por parte de niños nativos sigue una secuencia clara de transición que se caracteriza por tres etapas diferenciadas a lo largo de las cuales se utilizan expresiones incorrectas hasta que se llega a utilizar las formas correctas. Así, frente a expresiones propias de la primera etapa del tipo a *no eat, no the sun shining* o *no sleeping* con la partícula negativa en posición anterior o posterior con respecto al núcleo, se utilizan, ya en la segunda etapa, enunciados como *I no eating* con las partículas negativas (*no, not, don't* y *can't*, las dos últimas consideradas como una sola unidad) insertadas ya en la estructura interna de la oración. Se culmina el proceso con las formas correctas del tipo a *I am not eating* o *she does not sleep* con las formas negativas ubicadas tras el verbo auxiliar.



Desde una perspectiva sintáctica, la diferencia fundamental entre las estructuras del niño y las del adulto radica en la omisión por parte del primero de los elementos funcionales típicos del discurso adulto. En concreto nos referimos a la supresión de verbos auxiliares, de determinantes definidos e indefinidos (the, this, that, a, another, some) y de modales e inflexiones verbales en contextos donde son obligatoriamente requeridos. La omisión de elementos sujeto realizados por pronombres en estructuras declarativas y en Wh interrogativas en los niños de dos años (want more cake) y el uso alternativo de oraciones finitas y no finitas (what doing?), donde el adulto utiliza estructuras finitas con concordancia temporal de sujeto y verbo (what are you doing?), son otras de las características prototípicas del discurso infantil en lengua inglesa (Radford et alia, 1999; Hamann, 2002). La ausencia de elementos funcionales puede deberse a que este tipo de palabras no suelen contener una carga informativa importante y, además, no reciben una carga prosódica significativa en la cadena oral del adulto.

## 2. La interlengua<sup>160</sup> y el análisis de errores

De forma similar al proceso de adquisición de la lengua materna que sigue el niño nativo, el estudiante de lenguas extranjeras posee un comportamiento lingüístico sistemático propio de aquel que aprende lenguas, esto es, un interlenguaje (Selinker, 1972; Selinker et al. 1981; Gass y Selinker, 1983), que va evolucionando a medida que se va adquiriendo más competencia en la nueva lengua. De la misma forma que el hablante nativo, el aprendiz de una LE construye una gramática mental de la lengua que está estudiando, una gramática dinámica, que se va modificando y se va haciendo más o menos compleja en función de la competencia adquirida en la lengua extranjera. Hasta que el estudiante se encuentra cada vez más cerca de la segunda lengua produce una serie de errores similares a los que cometen los aprendices que se encuentran en su mismo nivel de interlengua, una parte de ellos pueden ser causados por la influencia de la primera lengua; otra, por la generalización excesiva de reglas adquiridas o simplemente son propios del proceso de aprendizaje o del proceso creativo y cognitivo del aprendiz, y no están estrechamente conectados con las formas que caracterizan a la L1 o la LE. Como indica Yule (1996: 195):

Evidence of this sort suggests that there is some in between system used in L2 acquisition which certainly contains aspects of L1 and L2, but which is an inherently variable system with rules of its own. This system is called interlanguage and it is now considered to be the basis of all L2 production.

Lo que sí es cierto es que en la conquista de la lengua extranjera el aprendiz, desde sus primeros contactos con ésta, pasa por una serie de etapas dentro de un continuum que lo van aproximando cada vez más hacia la competencia y la fluidez en la nueva lengua.

Desde la década de los 50 a los 60 se asumía que la influencia de la primera lengua en el aprendizaje de la segunda era el mayor problema con que se enfrentaba el estudiante de lenguas extranjeras. El conocimiento que éste poseía de la lengua materna interfería en el proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio y era la causa principal de los errores que se cometían (Alcaraz y Moody, 1983). Esta filosofía llevó en la década de los sesenta a la

<sup>160</sup> La interlengua es una variedad de lengua, distinta de la lengua materna y de la segunda lengua. Jessner (1996) y Luque (2000) ofrecen dos definiciones claras de este concepto: “El interlenguaje es el constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición de segundas lenguas para identificar las etapas de desarrollo a través de las cuales pasan los estudiantes de la L2 en su camino hacia la competencia” (Jessner, 1996: 117); “Esta lengua no es la materna ni la segunda, sino un sistema en sí mismo; está formada por una serie sucesiva de lenguas que cada vez se acerca más a la segunda lengua, y, además, es sistemática en cada momento del proceso, es decir, los aprendices del mismo nivel producirán una interlengua similar” (Luque, 2000: 22).

realización de estudios contrastivos entre lenguas europeas, con el objetivo fundamental de predecir los errores que las diferencias entre ellas causaban en el que se embarcaba en el aprendizaje de una lengua extranjera y, así, predecir y poder evitar los casos de transferencias negativas. La fundamentación del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras residía en la teoría conductista del aprendizaje, formulada por el psicólogo Skinner (1957). La enseñanza se centraba en los aspectos que presentaban diferencias significativas entre la L1 y la L2, posible fuente de errores y de transferencias negativas, y la metodología a seguir era la impuesta por el método audiolingual y sus ejercicios repetitivos de tipo ‘drill’, cuyo objetivo fundamental era crear hábitos lingüísticos correctos en el aprendiz. Esta filosofía de aprendizaje que acabamos de describir dio lugar a la teoría del *Análisis Contrastivo* de errores, formulada por Fries y desarrollada por Lado (1957):

Los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de las formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto productivamente cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando intentan comprender la lengua y la cultura tal y como son practicadas por los nativos (Lado, 1957: 2).

Tanto la filosofía del análisis contrastivo, como la teoría psicológica en la que se desarrolla, el conductismo, fueron fuertemente rebatidos a partir de la década de los sesenta. El mismo Chomsky (1959) atacó duramente las teorías de Skinner, criticando el hecho de que la adquisición de lenguas se redujera a un mero proceso de estímulo-respuesta-refuerzo. En la década de los 70 Dulay y Burt (1974) demostraron que no todos los errores que se cometen en la segunda lengua son atribuibles a las interferencias que la L1 puede crear en la L2. Estas limitaciones llevaron al abandono de la hipótesis del *Análisis Contrastivo* y al posterior desarrollo del *Análisis de Errores*, influenciado por la teoría generativista. Como indica Connor:

By the late 1960s, however, second language learning was being compared to the first language acquisition process, in which language learners are intelligent beings creating rules and systems based on the rule systems of language they hear and use. Among influences in this creative construction of language are such sources as a limited knowledge of the L2, Knowledge of L1, and knowledge of communication, the world, and other human communicators (Connor, 1996: 12)

Esta filosofía parte de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua construye hipótesis sirviéndose de sus habilidades cognitivas sobre los aspectos estructurales de la nueva lengua (Monroy, 2003). A partir de entonces, con el auge de los modelos cognitivos, los errores se empezaron a considerar como una parte del proceso de enseñanza aprendizaje de los cuales el profesor puede extraer información valiosísima sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Se abandona la idea del estímulo-respuesta-refuerzo en la adquisición de lenguas y se aplican modelos cognitivos en lugar de modelos conductistas en la investigación de la adquisición de segundas lenguas.

Aunque el Análisis de Errores ha sido también criticado por muchos, debido esencialmente a que estudia los errores que comete el aprendiz de lenguas en un momento específico y no los analiza globalmente en la situación en que han sido producidos (Svartvik, 1973; Schachter y Celce-Murcia, 1997), esta técnica de análisis puso de manifiesto, apoyando así las hipótesis de Corder (1971), Dulay y Burt (1972, 1974), que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición / aprendizaje

de una lengua. Hoy en día, el Análisis de Errores se sigue utilizando como instrumento para estudiar la adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras. En parte, ello ha hecho que el concepto de Transferencia Lingüística haya dejado de considerarse como un impedimento para el aprendizaje de la LE y haya pasado a valorarse como una estrategia interna que afecta la creación de la Interlengua de forma positiva, sin que necesariamente haya que interpretar que los aspectos de la lengua extranjera que sean diferentes de la lengua materna supongan una dificultad añadida para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Zobl, 1982; Gass y Selinker, 1983; Eckman, 1985, Alonso, 2002).

Tras estas reflexiones, se expondrá a continuación el análisis empírico que hemos realizado sobre el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de lengua extranjera, restringiendo nuestro estudio a cinco grupos de Infantil y de Primaria involucrados en un proyecto bilingüe de un colegio público de la Comunidad de Castilla-La Mancha.

### ***3. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera***

#### ***3.1. Metodología***

El contexto sociolingüístico al que pertenecen las 50 niñas y los 35 niños de nuestro estudio es monolingüe de habla española. El número de alumnos por clase oscilaba entre 15 y 20. Las profesoras, nativas de lengua inglesa, imparten un programa comunicativo y funcional, haciendo especial hincapié en las destrezas orales. Los contenidos que forman el programa son de carácter transversal y no se utilizan libros de textos. Los materiales son generados por las profesoras, que los presentaban a través de medios audiovisuales, fotocopias y de forma oral. En un primer momento se explican el nuevo vocabulario y estructuras a los alumnos dentro de un contexto comunicativo, para posteriormente realizar ejercicios de comprensión y producción a través de diálogos en los que se utilizan las estructuras y funciones objeto de estudio. Se realizan actividades de producción guiada, primero y espontánea, después, basadas en preguntas sobre dibujos o historias, cuestiones personales, descripción de viñetas, narración de relatos, etc.

Todos los alumnos, pertenecientes a la clase media y trabajadora de la Comunidad de Castilla-La Mancha, se encontraban bien iniciando la etapa de Educación Infantil, bien cursando el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, y recibían un total de 10 horas lectivas semanales de lengua inglesa. Todos ellos iniciaron el aprendizaje de la lengua inglesa bajo circunstancias similares y no tuvieron oportunidad previa de relacionarse con anglófonos para aprender el idioma.

En cuanto al procedimiento a seguir, se han recogido datos periódicamente a través de grabaciones en video, empezando desde el estado más inicial (3 años de edad) hasta la finalización del primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (8 años). Las grabaciones, de 30 minutos de duración, se comenzaron en diciembre de 2001 en los cursos de cada una de las etapas estudiadas, se continuaron en marzo y se prolongaron hasta junio, dejando tres meses de espera entre cada una de ellas, de forma que los alumnos tuvieran el tiempo suficiente para procesar y asimilar adecuadamente el input que se les proporcionaba. No se comenzó la recogida de datos hasta pasados tres meses del inicio de curso para respetar el periodo de silencio que suelen atravesar los niños antes de comenzar a producir en la lengua extranjera (Hatch, 1978; Saviile-Troike, 1988), especialmente en la etapa de Educación Infantil. Las clases se grababan sin avisar a las profesoras con anterioridad, de forma que las producciones de los niños (conversaciones llevadas a cabo tanto entre los mismos alumnos como entre ellos y

el maestro especialista) fueran lo más natural posibles y no respondieran a una preparación previa. Mientras que se realizaban las grabaciones, se intentaba que todos los alumnos presentes en la clase tuvieran la misma oportunidad de participación, de forma que generaran, en la medida de lo posible, la misma cantidad de output lingüístico.

En lo que al tratamiento del corpus se refiere, una vez que la muestra estaba recogida, se transcribió a la ortografía tradicional y se clasificó en el contexto en el que se producían las distintas variables de investigación que a nivel morfológico y sintáctico se podían valorar, para finalmente determinar, en función del factor edad, el orden de aprendizaje de las variables analizadas, expuestas en los cuadros que se muestran en los subapartados de este tercer bloque. Desde una perspectiva morfológica, centramos el estudio en el reconocimiento y producción de la forma progresiva (ing), la -s del plural, del genitivo y de la tercera persona singular del presente, en los plurales irregulares y en los pasados regulares e irregulares. En cuanto a la negación, en línea con los planteamientos de Cancino, Rosansky y Schumann (1978), limitamos el análisis a la utilización de las partículas negativas (no, not, none) y su relación con el sistema auxiliar.

Como el objetivo que se pretende conseguir es analizar el proceso de adquisición / aprendizaje del conjunto global de los sujetos objeto de estudio, los datos obtenidos se clasificaron y se catalogaron sin tener en cuenta la producción individual de cada alumno. Tras haber realizado un dossier en el que se recogen las distintas variables morfológicas y las formas negativas producidas en cada una de las etapas aludidas, se establecieron los porcentajes de utilización correcta e incorrecta de cada uno de los aspectos estudiados en los contextos en los que se producían. Se ha considerado que un ítem ha sido adquirido a una edad específica solamente cuando el 75% del total de la clase lo sabía utilizar con propiedad en sus interacciones comunicativas. De esta forma se determinó, en función del factor edad, la consecución de una determinada estrategia morfológica o sintáctica en cada momento del proceso de enseñanza / aprendizaje.

### *3.2. Un estudio práctico en las aulas de Infantil y de Primaria*

Una vez comentados algunos de los aspectos de carácter morfológico, léxico y sintáctico de la adquisición de la L1 por parte del niño nativo inglés, haremos alusión, a continuación, a factores también relacionados con la adquisición / aprendizaje de la LE, centrando nuestras reflexiones en la facilidad o dificultad que experimenta el niño castellano en el reconocimiento y posterior utilización de las inflexiones morfológicas verbales y nominales y de las estructuras negativas inglesas.

#### *Morfología*

Los *ítems* morfológicos que se han analizado aparecen clasificados, tal y como se muestra en la tabla siguiente, en siete grupos, que se han elaborado en función de los resultados obtenidos en las tres grabaciones de 30 minutos a las que hemos sometido a los alumnos de las etapas educativas estudiadas. Una vez transcritos los datos, restringimos nuestra investigación al aprendizaje de la forma progresiva, a la -s del plural y del genitivo, al aprendizaje de los plurales irregulares, al pasado de los verbos regulares (-ed) e irregulares y, por último, a la adquisición de la -s de la tercera persona singular del presente<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> En este sentido, hemos de indicar que solamente se han tenido en cuenta los casos en los que los distintos morfemas se utilizaban correctamente, obviando los contextos en los que los niños utilizan un morfema

ASPECTOS MORFOLÓGICOS	EDAD MEDIA DE ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE
-ING (playing)	3/5 años
-S PLURAL REGULAR	3/5
PLURALES IRREGULARES	4/6
PASADO VERBOS IRREGULARES	5/7
PASADO VERBOS REGULARES (-ed)	6/8
-S. GENITIVO	7/8 y etapas posteriores
3ª PERSONA PRESENTE SINGULAR (-S)	8 y etapas posteriores

Tabla 2: : Aspectos morfológicos

Morfológicamente hablando, se puede afirmar, a la luz de los resultados obtenidos, que lo primero que han ‘adquirido’ los sujetos analizados es el marcador de la forma progresiva (*walking, colouring*) para, posteriormente, adquirir la –s de los plurales (*birds, pencils*). Respecto al uso de pasado, las formas irregulares se aprenden con anterioridad a los pasados regulares. El marcador de la tercera persona singular del presente se adquiere, sin embargo, en último lugar, debido a que la información que transmite es meramente gramatical, de escaso interés para la comunicación infantil. La omisión de la –s del genitivo y de la tercera persona singular del presente resulta ser un error típico, tanto de los niños que estudian inglés en la etapa de Infantil y de Primaria, como de los adolescentes y adultos involucrados en contextos de lenguas extranjeras.

Las investigaciones llevadas a cabo por Dulay y Burt (1972, 1974) sobre los procesos de aprendizaje de la morfología por parte de estudiantes de lengua inglesa y de niños nativos demostraron que ambos procesos de adquisición / aprendizaje eran semejantes. En esta misma línea, Corder (1967, 1971), Richards (1971) y McLaughlin (1985, 1987) postularon, tras analizar varios corpora, que los errores que los aprendices de segundas lenguas cometían no se debían siempre a las posibles interferencias que sus lenguas maternas podían ocasionar en el aprendizaje de la L2, debido a que se producían de forma sistemática y eran muy similares a los que se habían observado en el proceso de adquisición morfológica de sus lenguas maternas.

Resulta explicable el hecho de que el morfema de la forma progresiva sea el primero en ser aprendido ( el 77% de los sujetos analizados lo producen con cierta corrección a los 4/5 años de edad) debido a su regularidad formal y a su claro significado semántico, fácil de captar para el niño por hacer alusión a acciones temporales que están sucediendo en el momento

---

determinado correctamente pero en un contexto equivocado (*\*sitting down like that*, para expresar, por ejemplo, un mandato) (Hatch, E. y J. Wagner-Gough 1979).

presente. La explicación de por qué el presente se adquiere antes que el pasado radica en el hecho de que el maestro al utilizar el presente hace referencia a situaciones, objetos o hechos que se están experimentando durante el mismo tiempo en que se emite el enunciado. La identificación del pasado, sin embargo, requiere un esfuerzo adicional de memoria ambiental y, por ello, su adquisición resulta más difícil (Steinberg, 1996: 12). Más sorprendente es el hecho de que la inflexión de tercera persona del tiempo presente sea la última en ser asimilada, pues tan sólo existen cuatro variantes en su caracterización (*does, says, has, is*). En este sentido, Steinberg (1996: 11-12) señala que la forma del plural y la posesiva o genitiva se adquieren con anterioridad a la inflexión de la tercera persona del presente debido a que las primeras encierran mayor significado y carga informativa para el niño (pluralidad, posesión), y a que hacen generalmente referencia a objetos presentes en su contexto inmediato. No resulta difícil para un niño, por ejemplo, distinguir entre ‘uno’ frente a ‘dos’ caramelos. Además el morfema de plural resulta ser de fácil adquisición para el niño español (el 82% de los 85 niños estudiados lo utiliza con corrección a la edad de 4/5 años), pues se construye de forma semejante a la inglesa y, por tanto, nos encontramos ante un caso de transferencia positiva entre las dos lenguas objeto de estudio.

La tercera persona, sin embargo, presenta información de carácter gramatical que resulta ser menos vital para la comunicación infantil. No olvidemos, por otra parte, que este morfema representa un aspecto muy marcado y periférico de la lengua inglesa. El mismo planteamiento es aplicable a la tardía adquisición de los verbos auxiliares, menos significativos en cuanto a carga informativa que los verbos léxicos. Igualmente sorprendente es la adquisición por parte del pequeño de los pasados irregulares con anterioridad al pasado regular, ya que las formas irregulares son mucho más abundantes en número que las regulares. Ello puede deberse a la alta frecuencia de uso de los primeros en el discurso del maestro especialista (*did, put, stuck, ran*), lo que puede inducir a la anterioridad de su aprendizaje (5/7 años). Son, en realidad, palabras que aparecen de manera temprana en la interlengua de los hablantes.

En general, se puede afirmar que las dos variables que determinan el orden de adquisición de los morfemas y de algunas palabras funcionales (preposiciones, auxiliares) son su significado o carga informativa y su posible ‘observabilidad’ en el contexto en que son utilizados. Por ello, preposiciones básicas como ‘down’ y ‘on’ se aprenden en un estadio muy semejante a las formas progresivas, ya que la información espacial que señalan es fundamental para la comunicación (*on the box, under the table*). Con todo, hemos de señalar que su adquisición es más tardía que la de otros vocablos léxicos o de contenido.

En cuanto al léxico se refiere, nos hemos centrado en la frecuencia de uso de los nombres, los verbos, los adjetivos, las preposiciones, los números y las palabras funcionales (auxiliares, determinantes, pronombres y artículos). Predominan los sustantivos que se refieren a objetos presentes de su contexto habitual (*carpet, chair, pencil, English, colours*), los números (de uno a diez en Infantil; de once a veinte en el primer ciclo de Primaria), los verbos de carácter general (*do, colour, walk, stick, put, run*) y la adjetivación básica asociada con tamaños y colores (*red, blue, big*). Las preposiciones y las palabras funcionales tienden a ser, sin embargo, mucho más escasas en el vocabulario infantil, ya que no alcanzan el 13.4% del total de las palabras utilizadas por los niños/as de nuestro estudio.

### 3.2.1. Sintaxis y Pragmática<sup>162</sup>

<sup>162</sup> Hemos expuestos bajo el mismo epígrafe estos dos items por considerar que las estructuras analizadas forman todas parte de un contexto comunicativo concreto, con una clara intención comunicativa ya que, como ya se ha indicado, los programas que se desarrollan en el aula de Infantil son de carácter comunicativo y funcional.



Sintácticamente hablando, el niño se apoya durante sus primeros intentos con su lengua nativa en el contexto y hace constante referencia al momento presente para, posteriormente, ir avanzando hacia una construcción sintáctica más desarrollada y gramaticalmente más correcta, a través de la cual se hace referencia también al pasado. Por ello, el primer estadio de lengua que utiliza tanto el niño nativo como el estudiante de LE se define como pragmático o pre-sintáctico (Givón, 1985). La lengua de este primer estadio, afirma Luque (2000: 76), “depende del contexto y mantiene una correspondencia directa con la estructura y el significado”. Givón (1979a y b) considera que el desarrollo de una segunda lengua se produce cuando el estudiante se desplaza desde un uso pragmático del lenguaje (tópico / comentario) a un uso gramatical, en el que predominan estructuras compuestas de sujeto y verbo. Tanto el niño nativo como el alumno de LE se apoyan más en los aspectos discursivos de la lengua (deixis de persona, tiempo y espacio y nexos de unión) que en los puramente gramaticales (verbos en tercera persona, negación, morfema de pasado) (Luque, 2000: 182, 211, siguiendo la tesis de Hatch sobre el aprendizaje, 1978, 1992), pues primero se aprende a hablar y después se elabora la gramática, cuya adquisición es posterior al aprendizaje de los aspectos discursivos. Sirva como ejemplo el hecho de que, para marcar la referencia temporal, los sujetos investigados suelen utilizar nexos de localización temporal en lugar de morfemas de pasado, o que prefieran marcar la tercera persona del presente a través de la utilización de pronombres en lugar de utilizar el morfema –s.

En cuanto a la producción de las estructuras negativas inglesas, como se refleja en el siguiente cuadro, son varias las fases por las que pasan los aprendices españoles de inglés como lengua extranjera. Así, se produce una evolución de un primer estadio en el que se antepone las partículas ‘no’ o ‘not’ a un elemento nominal o verbal (no green bottles) o se utiliza la palabra ‘none’, a una segunda fase, en la que se internaliza la partícula negativa en la frase (4/6 años), para culminar el proceso con un tercer estadio en el que ya se niegan con una mayor propiedad los verbos modales (can’t, don’t) y se elimina la utilización de la partícula negativa ‘no’ seguida de un grupo verbal o nominal. Resultados similares fueron también obtenidos con anterioridad por Luque (2000: 25), Schumann (1979) y Ellis (1995) en contextos de segundas lenguas.

	<b>ESTRUCTURAS NEGATIVAS</b>	<b>EDAD MEDIA DE APRENDIZAJE</b>
	NO/NOT + SN/V: NOT A TEDDY BEAR; NOT EAT, NONE	3/5 años
	NOT ó NO INSERTADO EN LA ESTRUCTURA DEL ENUNCIADO: THERE NO DOG	4/6
	NEGACIÓN DE AUXILIARES: DON’T, CAN’T: SHE CAN’T TALK	6/8
	UTILIZACIÓN DE AUXILIARES COMO DIDN’T O WON’T	8 y Etapas posteriores

Cuadro 2: Adquisición de las estructuras negativas

Hemos de resaltar el hecho de que el aprendizaje de la estructura negativa inglesa resulta complicado para el alumno español, debido a que es un proceso muy diferente al de su

lengua materna. Así, mientras que en español se coloca siempre la partícula ‘no’ delante del verbo (no quiero ir al cine esta noche), el inglés requiere una serie de consideraciones gramaticales, en cuanto a los verbos léxicos y auxiliares se refiere, que dificultan su aprendizaje (*I don't want to eat any more* frente a *it was not a big table* o *Mary was not playing the piano*). Solamente el primer estadio de la negación parece seguir un proceso similar en contextos de primera lengua y de LE. Sin embargo, la inserción de la partícula negativa ‘not’ en la estructura oracional y, sobre todo, la negación de verbos auxiliares resulta ser compleja para el aprendiz español de inglés como lengua extranjera, que no llega a adquirir los mecanismos básicos de la estrategia negativa inglesa en su producción hasta los últimos estadios de la Educación Primaria. Entre los 4 y los 6 años de edad el 92% de los alumnos investigados insertan la partícula negativa en la estructura oracional sin dificultad aparente. Sin embargo, la negación de los auxiliares no comienza a llevarse a cabo de una forma más sistemática hasta los 6/7 años. De hecho, el 23% de los sujetos no llegaron a adquirir los mecanismos básicos del sistema negativo inglés a los 8 años de edad, etapa en la que finaliza nuestra investigación, y solían cometer errores típicos del proceso de enseñanza / aprendizaje como: \* *she don't come* o \**I didn't went*.

Resulta interesante, en este punto, comentar las diferencias que Alonso (2002) ha encontrado entre el aprendizaje de la negación en contextos de lengua extranjera (caso de un alumno de inglés en España) y en contextos de segundas lenguas, en los que el alumno de lenguas extranjeras está inmerso en la cultura nativa y debe comunicarse en la lengua extranjera de la comunidad en la que vive. Así, mientras que en los primeros Alonso pone de manifiesto la existencia de dos etapas diferenciadas en la adquisición de este recurso (etapa I: No + V: ‘no understand’; etapa II: Negación del auxiliar en la forma progresiva: ‘I am not reading’), en los contextos de inmersión de segundas lenguas se han encontrado en la gran mayoría de los estudios realizados tres etapas diferenciadas (Cancino, Rosansky y Schumann, 1978): etapa I: No + V, etapa II: Don't V (*I don't understand*) y etapa III: Negación del auxiliar. La diferencia radica en que la etapa II del aprendizaje de los sujetos en contextos de lengua extranjera se corresponde con la etapa III en segundas lenguas. Ello se debe a que el contexto lingüístico y el input al que están expuestos los alumnos tiene una influencia determinante en el aprendizaje del recurso estudiado (Alonso, 2002). Hemos de tener en cuenta que la negación del presente progresivo es la forma más utilizada en contextos de lengua extranjera, pues responde a una transferencia del español. Sin embargo, *don't* es la forma más utilizada en contextos de segundas lenguas, debido a la influencia que los sujetos reciben del inglés coloquial.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Se han querido presentar en esta comunicación, además de una reflexión sobre el aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Infantil y Primaria, los primeros resultados de la observación y grabación de sesiones de enseñanza a fin de ir definiendo los estadios en la evolución del aprendizaje. Aunque conscientes de que habrá de realizarse un seguimiento de los sujetos concretos durante, al menos, otros dos cursos académicos, para confirmar las edades de adquisición de las inflexiones morfológicas y de la estructura negativa, los estudios y grabaciones realizados en aulas de niños con edades comprendidas entre los 3-8 años comienzan a reflejar resultados reveladores.

En cuanto a la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera se refiere, como se indica en las hipótesis que definen esta investigación, se han abordado aspectos de índole morfológica y sintáctica sobre la adquisición / aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de L1 y de LE. A la luz de los resultados obtenidos, parece existir, en

términos generales, un desarrollo similar en el proceso de adquisición / aprendizaje de ciertos aspectos de carácter morfológico en la lengua materna y en la extranjera, siempre y cuando se tenga en cuenta que la adquisición / aprendizaje de la morfología por parte del alumno español en contextos de lenguas extranjeras se produce en una etapa siempre más tardía que la adquisición de estos mismos aspectos por parte del niño nativo inglés. La similitud a la que hacemos alusión se pone de manifiesto en el hecho de que, desde un punto de vista morfológico, tanto el niño nativo como el aprendiz de inglés en Infantil y Primaria adquieren con cierta facilidad, desde sus primeros contactos con la lengua, la forma progresiva y la inflexión –s del plural, hecho que contrasta con la tardía adquisición o aprendizaje de la –s de la tercera persona singular del presente en ambos contextos, que se acaba convirtiendo en un problema endémico, sobre todo entre los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera. Ambos, el niño nativo y el joven aprendiz utilizan durante los primeros contactos con la lengua nombres próximos a sus contextos inmediatos y verbos de sentido general con una carencia importante de inflexiones morfológicas. El uso de palabras funcionales, sin embargo, es menos frecuente en el habla infantil.

El paralelismo que parece existir con relación a los factores de índole morfológica resultó ser menos evidente en el proceso de reconocimiento y posterior utilización de las estructuras negativas inglesas en contextos de lengua extranjera. Así, mientras que la primera fase de la adquisición / aprendizaje de las estructuras negativas (*no* antepuesto al núcleo) resulta también similar entre el nativo de lengua inglesa y el estudiante de inglés como lengua extranjera, la dificultad que experimenta el aprendiz de inglés en la correcta producción de las formas auxiliares negativas inglesas se hace patente desde los primeros contactos del niño con la lengua extranjera. Ello se debe principalmente a las consideraciones gramaticales que el proceso de negación de la lengua inglesa requiere, mucho más complejas que las impuestas por la lengua castellana, en la que únicamente hay que anteponer la partícula negativa ‘no’ a la forma verbal que se desea negar.

Tanto en la adquisición de la L1 como en el aprendizaje de la L2 en las dos etapas aludidas el niño comete errores que nunca deben considerarse como ‘fracasos’ sino más bien como pruebas evidentes de que el proceso de adquisición / aprendizaje está teniendo lugar. En ambos casos el niño / aprendiz está constituyendo el sistema lingüístico de la lengua que está adquiriendo y ello le lleva a crear reglas que pueden conducirle a errores que posteriormente será capaz de subsanar a través de la práctica y de la interacción con otros en situaciones reales de comunicación. Los niños no sólo imitan los sonidos que les son expuestos, más bien formulan hipótesis sobre el sistema lingüístico que están aprendiendo y crean paulatinamente reglas lingüísticas. A veces, esta capacidad creadora y cognitiva los lleva a cometer errores que, ocasionados, en muchos casos, por las transferencias de la lengua materna a la lengua extranjera o por el propio proceso de aprendizaje, serán posteriormente subsanados por los pequeños a medida que interaccionen y practiquen la lengua objeto de estudio con el maestro especialista y con sus compañeros (López y Rodríguez, 1999: 22).

## 5. Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, E. y B. MOODY (1983). *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra Universidad.
- ALDRIDGE, M. (1991) “How Language Grows up?” *English Today* 25: 14-20.

- ALONSO, C. (2002) *El aprendizaje de la negación en inglés como lengua extranjera. Un análisis de dinámica estructural*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- BAILEY, N., MADDEN, C. y S. KRASHEN (1974) "Is there a Natural Sequence in Second Language Learning?" *Language Learning* 21/2: 235-243.
- BROWN, H. (1973) *A first Language: The Early Stages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANCINO, E., E. ROSANSKY, y J. SCHUMANN (1978) "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers" en E. Hatch (ed.): 207-230.
- CHOMSKY, N (1959) "A Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour". *Language*, 35: 26-58.
- CENOS, J. y J. F. VALENCIA (eds.) (1996) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicológicos*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- CONNOR, U. (1996) *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, S. (1967) "The Significance of Learner's Error". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- CORDER, S. (1971) "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-59.
- DULAY, H. y M. BURT (1972) "Goofing, an Indicator of Children's Second Language Strategies". *Language Learning* 22: 234-252.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974) "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- ECKMAN, F. (1985) "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications". B. Wheatley et al. (eds.) *Current Approaches to Second Language Acquisition*: 3-21. Indiana Bloomington, Id.: Indiana University Linguistic Club.
- ELLIS, R. (1995) "Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings". *Applied Linguistics*, 16: 409-441.
- GASS, C. y L. SELINKER (1983) (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GASS, S. (1980) "An investigation of syntactic transfer in adult second language learners" en R. Scarcella & S. Krashen (eds.) *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GIVÓN, T. (1979a) *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- GIVÓN, T. (1979b) *Syntax and Semantics. Vol 12: Discourse and Semantics*. New York: Academic Press.
- GIVÓN, T. (1985) "Function, Structure and Language Acquisition". D. I. Slobien (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vols. 1 y 2, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAMANN, C. (2002) *From Syntax to Discourse. Pronominal clitics, null subjects and infinitives in child language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HATCH, E. (1978) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- HATCH, E. (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HATCH, E. y J. WAGNER-GOUGH (1979) "A Look at Process in Child Second Language Acquisition" Eds. Och y Schieffelin
- JESSNER, U. (1996) "Interlenguaje: pasado, presente y futuro". *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicológicos*. Eds. J. Cenoz y J. F. Valencia. Universidad del País Vasco. 117-126.

- KLIMA, E. y U. BELLUGI (1966) 'Syntactic regularities in the speech of children' en J. Lyons, and R. Wales (eds.) *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press: 183-208.
- KRASHEN, S. y T. TERREL (1983) *The Natural Approach*. Pergamon.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- LÓPEZ, G. y M<sup>a</sup>. T. RODRÍGUEZ (1999) *Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- LUQUE, G. (2000) *Aprendiendo inglés mediante historias*. Jaén: Universidad de Jaén.
- MCLAUGHLIN, B (1985) *Second-language Acquisition in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCLAUGHLIN, B (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MOON, J. (2000) *Children Learning English*. China: Heinemann.
- MONROY, R. (2003) "Fluctuaciones teórico-metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés. ¿Qué ha quedado de Lado 50 años después?". G. Luque et al. (2003) *Las Lenguas en un mundo global*, págs. 123-146. Universidad de Jaen: AESLA.
- RADFORD, A. et alia (1999) *Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARD, J. (1971) "Error Analysis and Second Language Strategies". *Language Sciences* 17: 12-22.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1988) "Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies during the Silent Period". *Journal of Child Language* 15: 576-590.
- SCHACHTER, J. y M. CELCE-MURCIA (1997) "Some Observations concerning Error Analysis". *TESOL Quarterly* 11: 441-451.
- SCHUMANN, J. (1979) "The Acquisition of English Negation by Speakers of Spanish: a Review of the Literature" en R. Andersen (ed.) *The Acquisition of Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, D.C.: Tesol.
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 201-231.
- SELINKER, L., E. TARONE y V. HANZELI (eds.) (1981) *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*. Rowley, MA: Newbury House.
- SKINNER, B. F. (1957) *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STEINBERG, D. (1996) *An Introduction to Psycholinguistics*. London and New York: Longman.
- SVARTVIK, J. (1973) *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup.
- YULE, G. (1996) *The Study of Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZOBL, H. (1982) "A Direction for Contrastive Analysis: the Comparative Study of Developmental Sequences". *TESOL Quarterly* 16: 169-183.



# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### **La enseñanza de didáctica de lenguas extranjeras para futuros maestros no especialistas: una experiencia en Educación Primaria**

María Fernández Agüero  
Universidad Autónoma de Madrid

#### *El contexto de la experiencia*

El caso planteado en este estudio surge de la necesidad de encontrar un enfoque motivador y realista a la hora de incorporar contenidos de didáctica del inglés como lengua extranjera al programa de formación de maestros en un contexto caracterizado por la desmotivación del alumnado y la masificación. Dicho programa es el de la asignatura de Magisterio “Lengua Inglesa y su didáctica”, asignatura de carácter troncal de especialidad en Educación Primaria, impartida en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

La asignatura “Lengua Extranjera y su Didáctica”, existente en todos los planes de estudio de Magisterio nacionales (Real Decreto 1440/1991), consta de dos partes diferenciadas: (a) por un lado se trabajan contenidos propiamente lingüísticos con el fin de alcanzar un nivel intermedio de dominio de la lengua en cuestión y (b) por otro, se provee al alumno de los rudimentos básicos acerca de la didáctica de esa lengua en la clase de Primaria, como son por ejemplo el trabajo con las cuatro destrezas, la planificación de una lección y el uso de materiales didácticos. Los contenidos de (a) y (b) se adecuan a los descriptores de la asignatura según el plan de estudios del Real Decreto 1440/1991, que son los siguientes: “Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero”. Este plan de estudios se limita a formular dichas áreas de conocimiento y, por tanto, carece de un formato pedagógico siquiera recomendado que las acompañe, por lo cual ha sido acertadamente criticado (Rodríguez Rojo, 1991).

En la Universidad Autónoma de Madrid, la asignatura de “Lengua Inglesa y su Didáctica” en Primaria se imparte durante el segundo cuatrimestre del primer curso de carrera. El número de alumnos matriculados en la asignatura es generalmente muy alto, sobrepasando los 100 en la mayoría de los cursos. En estas condiciones, las posibilidades de que el aprendizaje de una lengua extranjera se produzca satisfactoriamente son mínimas y los problemas son numerosos; según Hayes (1997), en las clases grandes: (a) no se promueve la interacción entre los alumnos por falta de espacio; (b) hay problemas de disciplina y ruido; (c) el profesor no puede dar atención individualizada a los alumnos ni hacer una evaluación continua en condiciones; y como consecuencia, (d) éste no llega a saber hasta qué punto los alumnos están aprendiendo.



En contextos de clases grandes, en los que el trabajo en grupo es más deseable que nunca puesto que da oportunidad de practicar el idioma a todos los alumnos (Brewster, 1995), la propia masificación es el obstáculo principal a la hora de organizar los grupos. Por ello, el profesor tiende a adoptar un modelo de clases magistrales limitándose a transmitir contenidos sin negociar con los alumnos, ya que esto resuelve los posibles problemas de disciplina e impone una falsa homogeneidad a la clase (Naidu y otros, 1992) pero descuida la dimensión individual de cada alumno. En definitiva, el número tan elevado de alumnos genera un ambiente negativo de trabajo.

Por otro lado, con respecto al alumnado hay que decir que, desde el punto de vista del idioma, sus características son muy variadas, teniendo en cuenta desde su pasado lingüístico hasta su habilidad para las lenguas extranjeras pasando por su percepción acerca de su propia capacidad. Además, el perfil medio del alumno de esta asignatura es el de una persona desmotivada con el inglés y con una predisposición negativa hacia lo que considera una imposición de esta asignatura en el currículo de su especialidad. En un sondeo realizado en la tercera semana del curso 2002-2003 en el turno de mañana, las respuestas revelaron que, en prácticamente un 50% de los casos, el motivo por el que los alumnos decían estudiar inglés era “porque es necesario para conseguir el título” y variaciones de éste como “para aprobar el examen” y “porque tengo que hacerlo”, revelando que su motivación es principalmente de tipo instrumental (Gardner y MacIntyre, 1993). En cuanto a la sección de Didáctica, el grupo ve poca utilidad a su inclusión en el programa, puesto que no creen que se vayan a encontrar en la necesidad de poner en práctica los contenidos de esta sección en su futuro profesional.

En estas circunstancias, el éxito de la asignatura parece estar más allá del control del profesor. En este sentido, que el profesor haga llegar su voz al final de una clase con cien personas se puede considerar un logro en sí mismo. Esta situación tan adversa hace especialmente patente la necesidad de encontrar una fórmula más efectiva que ayude al profesor en la consecución de su trabajo y al alumno en su aprendizaje efectivo. Este estudio se centra en la descripción de una propuesta adoptada para la sección (b) de la asignatura –la didáctica–, y en su aplicación en tres cursos académicos.

### **Fundamentación teórica**

A grandes rasgos, esta experiencia consiste en que, en pequeños grupos y con la ayuda del profesor y de materiales didácticos, los alumnos planifiquen una lección de inglés de duración variable a determinar por ellos mismos –dependiendo de la actividad o actividades que propongan. Estos *lesson plannings* irán destinados a formar parte de un dossier del que todos los alumnos dispondrán a final de curso. En un futuro, dicho dossier puede servir como material de referencia a la hora de impartir una clase de inglés.

Los principios que fundamentan la planificación de esta experiencia son dos. Por un lado, el aprendizaje efectivo de los contenidos parece estar relacionado con la posible utilidad de éstos. Por ello, la tarea se plantea como una actividad de aplicación real en el futuro profesional de los alumnos. El dossier está pensado para servir de guía en el hipotético caso de que, en el ejercicio de su profesión, éstos sean requeridos para impartir una clase de inglés, por ejemplo sustituyendo al maestro especialista durante un corto periodo de tiempo. Esta situación, que se puede dar de modo provisional con permiso de la inspección competente, provocaría cierta inquietud en un maestro inexperto que se encontrara sin recursos para dar la clase. Sin embargo, con la ayuda del dossier, los alumnos de “Lengua inglesa y su didáctica” podrían impartir una lección de inglés a escoger de entre las propuestas por sus compañeros y por su propio grupo.

Por otro, la participación activa de los alumnos en el desarrollo de la experiencia es crucial para el éxito de la misma. Por ello, la experiencia se plantea como la realización de una tarea práctica que tiene un fin común a toda la clase, perdiéndose como referencia el modelo tradicional del profesor como transmisor de contenidos y el alumno como mero receptor de los mismos. Además, los contenidos propuestos se controlan de manera autónoma por parte del alumno, del modo y en la profundidad que éste determine.

En definitiva, tomando el Aprendizaje Autónomo como principio básico, para conseguir la implicación de los alumnos se decide escoger una adaptación del Aprendizaje Basado en Tareas como la técnica didáctica a seguir. A continuación se describen brevemente ambos conceptos<sup>163</sup>.

### **1. El aprendizaje autónomo**

---

<sup>163</sup> En inglés denominados *autonomous learning* y *task-based learning* respectivamente. Algunos autores también se refieren al Aprendizaje Basado en Tareas como *project work*.

Generalmente se considera que el proceso de aprendizaje se basa en la construcción de conocimiento sobre el conocimiento ya adquirido previamente (Barnes, 1976; en Little, 1991). En otras palabras, sólo aprendemos aquello que conecta con nuestra experiencia personal; por tanto, en el aula, hay tantas maneras de aprender, y obviamente tantas experiencias personales, como alumnos.

Desde el punto de vista de la instrucción formal, esto sugiere una reflexión un tanto pesimista: en la enseñanza reglada, el currículum viene impuesto por un organismo externo al alumno, sin prestar especial consideración hacia su experiencia personal, necesidades y aspiraciones (Little, 1991). Los contenidos de dicho currículum conectan, entonces, solamente con aquellos alumnos que pueden hacerlos encajar con su experiencia personal. Esta falta de implicación por parte del alumno conduce una percepción de los contenidos académicos como faltos de aplicación. La solución parece pasar por la participación del alumno en la toma de decisiones que afectan directamente a su aprendizaje, asumiendo entonces un grado de responsabilidad en el proceso y desarrollando su autonomía. De acuerdo con Benson (1997, p. 18), en contextos de aprendizaje de lenguas *'autonomous learning is more or less equivalent to effective learning'*.

Con el fin de definir el Aprendizaje Autónomo, podríamos aclarar primero lo que no es:

- *'Autonomy is **not** limited to learning without a teacher.*
  - *In the classroom context, autonomy does **not** entail an abdication of responsibility on the part of the teacher [...]*
  - *On the other hand, [...] it is **not** another teaching method.*
  - *Autonomy is **not** a single, easily described behavior.*
  - *Autonomy is **not** a steady state achieved by learners.'*
- (Little, 1990, p. 7)

Lo que sí define la autonomía en el aprendizaje es la capacidad de distanciarse, adoptar un sentido crítico, tomar decisiones y actuar de forma independiente (Little, 1991, p. 4).

El contexto de la experiencia presentada en este estudio es un contexto de autonomía puesto que el profesor y los alumnos negocian el contenido del programa *-negotiated syllabus* en la terminología de Clarke (1989)-. Los alumnos trabajan supervisados por el profesor, que toma ciertas decisiones acerca de qué contenidos se aprenden, cómo se aprenden y cómo serán evaluados, pero ellos seleccionan también los contenidos a aprender y los desarrollan siguiendo su propio criterio (este contexto está descrito por Dickinson, 1987, aunque no lo denomina "autonomía" sino "auto-instrucción").

En cuanto a los participantes en el proceso de aprendizaje en el aula, el papel del profesor en este enfoque es el de facilitar la tarea, aconsejar al alumno y dirigirle hacia los recursos de aprendizaje, en definitiva transfiriéndole el control (Voller, 1997), lo cual requiere confiar en el alumno y abandonar totalmente la idea errónea de que el propio empeño del profesor es suficiente garantía de éxito (Little, 1991, p. 45). Por otro lado, Holec (1987, p. 147) define al buen alumno como aquel que asume el papel de controlador del propio aprendizaje.

## 2. El aprendizaje basado en tareas

El Aprendizaje Basado en Tareas (en adelante, ABT) es una estrategia curricular en la enseñanza de una lengua extranjera, un tipo de planificación del contenido de un programa centrado en el proceso de aprendizaje a través de un enfoque comunicativo (Breen, 1987, p. 160). Es decir, en el ABT el conocimiento no se organiza con la meta de conseguir fluidez y corrección formal, por ejemplo, sino que se presenta según cómo se consigue la fluidez y la corrección formal en situaciones comunicativas. Para ello, se pide al alumno que lleve a cabo ciertas tareas. En palabras de Breen (1987, p. 164):

*'Taking tasks as the main 'item' or element of the syllabus, the Task-Based syllabus assumes that participation in communication tasks which require learners to mobilise and orchestrate knowledge and abilities in a direct way will itself be a catalyst for language learning. The emphasis is upon using language to communicate and in order to learn.'*

Si tenemos en cuenta que en la clase de lenguas extranjeras la base del aprendizaje parece no ser el contenido de la lección, sino el proceso de interacción que se produce en el aula, el contenido de un programa no se debe planificar de manera independiente del contexto real del aula y de las características de los alumnos (Breen, 1987, p. 159) y por tanto, el análisis de la situación de aprendizaje concreta es el que

determina la selección y diseño de las tareas. El alumno, y las estrategias de aprendizaje que aplica o debe aplicar en el proceso son de suma importancia en la planificación del programa (Roca *et al.*, 1990). Un análisis exhaustivo del diseño de tareas y planificación de programas basados en tareas para la clase de inglés como lengua extranjera se puede encontrar en Nunan, 1989.

El ABT aquí descrito es un enfoque propio de la enseñanza de lenguas extranjeras que puede tener su aplicación en otras áreas de conocimiento, siempre con el planteamiento de una situación problemática real como elemento base. Consideramos que resulta útil en otras áreas, especialmente en las relacionadas con la enseñanza de lenguas, por varios motivos. En primer lugar, este enfoque se centra en la necesidad de que el alumno analice por sí sólo los problemas que se puedan presentar y los resuelva mediante el análisis de su propio estilo de aprendizaje y dificultades; la resolución de problemas es, pues, un elemento crucial en el ABT. También lo es en otras técnicas didácticas y estrategias curriculares que se aplican a áreas distintas de conocimiento. Por ejemplo, el trabajo en pequeños grupos orientado a la resolución de problemas es la base del Aprendizaje Basado en Problemas, metodología con un arraigo reciente en centros de educación superior de Estados Unidos, Canadá y Holanda entre otros países, y en materias tales como medicina o psicología, que comparte con el ABT los objetivos de incidir en la motivación y el aprendizaje efectivo de los alumnos (Instituto tecnológico de estudios superiores de Monterrey, 1999).

Por otro lado, según Candlin (1987) la correcta aplicación del ABT lleva a la consecución de un número de objetivos educacionales generales que igualmente se pueden conseguir en otras áreas de conocimiento. En concreto, con el ABT el alumno:

- Toma conciencia de su propia personalidad y rol social,
- Asume responsabilidad en el proceso de aprendizaje,
- Desarrolla tolerancia hacia las opiniones de los compañeros,
- Se realiza como individuo al personalizar su trabajo,
- Se siente más seguro de sí mismo al conseguir el reto que supone la tarea.

En concreto, en esta experiencia el ABT se aplica, de manera experimental, como técnica didáctica en la enseñanza de la *didáctica* de lenguas extranjeras. Ésta es una aplicación, a mi entender, novedosa pero que entronca con aplicaciones anteriores del ABT, en las que la lengua extranjera se usa *como medio* para la resolución de problemas matemáticos y científicos (Prabhu, 1987; en Breen, 1987), siendo objetivo de la tarea tanto la práctica en la lengua como la adquisición de conocimientos no lingüísticos. En el presente artículo, veremos cómo los objetivos de nuestra experiencia son adquirir una serie de conocimientos acerca de la didáctica del inglés como lengua extranjera así como indirectamente mejorar la competencia comunicativa en esta lengua.

Para terminar, y para complementar las teorías aquí expuestas, las siguientes características constituyen cualidades adicionales de la aplicación del ABT:

- Se trabajan todos los componentes de la lengua de manera integrada,
- Es una actividad con un objetivo concreto y explícito,
- Implica la búsqueda de recursos,
- Promueve el consenso entre los miembros del equipo de trabajo.

En su adaptación a la enseñanza de didáctica de la lengua extranjera, la primera cualidad se cumple sólo parcialmente, aunque la competencia lingüística sigue siendo un objetivo presente desde el momento en que en la ejecución de la tarea didáctica se trabajan contenidos propiamente lingüísticos y metalingüísticos. Las otras tres cualidades, por su parte, siguen totalmente vigentes.

### *Descripción de la experiencia*<sup>164</sup>

#### **1. Presentación de la tarea**

El primer día de curso, junto con la presentación de la asignatura, se informó a los alumnos de las condiciones formales y la finalidad del proyecto, así como de la fecha tope de entrega de sus trabajos, que se

---

<sup>164</sup> Tal y como se puso en práctica durante el curso académico 2002-2003.

determinó teniendo en cuenta que todos tuvieran tiempo de disponer del dossier común antes del final de curso.

La petición de ciertas condiciones formales para la entrega del trabajo respondía a dos motivos: (a) que éste pudiera formar parte del dossier común, y (b) que las características del dossier permitieran su reproducción en el servicio de reprografía de la facultad. Entre las condiciones solicitadas estaban las siguientes: el trabajo del grupo debía presentarse sin encuadernar y sin portada, en papel de tamaño DIN-A4 a una cara, y no debía incorporar cartulinas ni materiales pegados a las hojas o a color.

En esta fase de presentación de la tarea resultó conveniente hacer una distinción clara entre las dos partes principales que constituyen el proyecto: la explicación de la lección –dirigida al profesor de la asignatura y a los compañeros de clase–, y la actividad propiamente dicha junto con los materiales que la acompañan –destinada a los niños. En principio, esta última parte debía ser una plantilla que reuniera las condiciones anteriormente expuestas. Dicha plantilla quizás podía requerir cierta elaboración previa a la puesta en práctica. Por ejemplo, la ejecución de una actividad podría necesitar de materiales didácticos a color, en cuyo caso la plantilla de los materiales estaría en blanco y negro pero en el desarrollo de la lección constaría que antes de entrar al aula ésta se tendría que colorear de la manera indicada. Igualmente ocurriría con los materiales que fueran más grandes que el DIN-A4, que deberían presentarse a escala más pequeños, con las indicaciones oportunas para su ampliación.

A pesar de que lo deseable hubiera sido que todo el proyecto se desarrollara totalmente en inglés, se permitió que la primera parte del trabajo se presentara en castellano con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos didácticos de la tarea. La falta de tiempo y el bajo nivel de competencia en inglés de muchos alumnos hizo necesario adoptar esa medida, que en un futuro convendría revisar. En cualquier caso, se consideró que de esta forma seguían estando presentes ciertos contenidos lingüísticos y metalingüísticos en la tarea.

## 2. Presentación de pautas a seguir y modelos

Durante una sesión de una hora de duración se presentó un modelo a seguir, interesante no sólo por su valor didáctico sino por presentar la planificación de una lección de manera estructurada y sencilla; se trata de *'Little Red Riding Hood: Lesson Plan 1'* (en Wright, 1995, pp. 97-101), que describe una actividad para una sesión de 60 minutos con el cuento tradicional "Caperucita Roja". Las secciones de esta planificación son:

- Nivel de la actividad,
- Edad de los alumnos a los que va dirigida,
- Tiempo de duración de la actividad,
- Lenguaje: objetivos lingüísticos de la actividad,
- Preparación: requisitos a cumplir antes del comienzo de la actividad,
- En clase: pasos a seguir en la ejecución de la actividad.

**Otras dos secciones que los grupos podrían incluir en la planificación según las características de su lección serían las soluciones y un glosario de términos poco frecuentes, siempre con el objetivo de facilitar la tarea al futuro maestro que la pusiera en práctica.**

**En segundo lugar, en estas dos sesiones se presentaron también (a) ideas que, si bien no siempre seguían el patrón anterior, eran sugerencias valiosas desde un punto de vista didáctico y sacadas de libros de referencia como por ejemplo Harmer, 1987; Graham, 1979; Wright, 1997; y por último, (b) modelos diseñados por alumnos de años pasados.**

**Por último, al término de esta sección se organizaron los grupos de trabajo, de entre 3 y 4 personas, sin la intervención del profesor<sup>165</sup>. La idoneidad del pequeño grupo para**

---

<sup>165</sup> En un futuro, consideramos que para agrupar a los alumnos puede ser útil atender a criterios de formación de grupos tales como sus habilidades y estilos de aprendizaje (García Mata, 2002).

el trabajo por tareas ha sido ya señalada por potenciar la individualización del aprendizaje, mejorar el clima afectivo del aula y promover la negociación (Roca *et al.*, 1990). En este caso, la organización en pequeños grupos tiene la ventaja añadida de permitir más variedad en el dossier final.

### 3. Trabajo en clase y borradores

Durante otras seis sesiones, cada una de una hora, y separadas entre sí por al menos dos semanas, los alumnos trabajaron en clase sobre el proyecto, supervisados y guiados por la profesora de la asignatura. Entre una sesión y la siguiente tenía lugar una reunión del grupo fuera del horario de clase para perfeccionar el proyecto siguiendo las sugerencias de la profesora, cuyo papel fue siempre el de facilitador, orientador y fuente de recursos, siguiendo el modelo descrito anteriormente en la segunda sección; en este sentido, tanto en la clase como en las horas de atención tutorial, la profesora favorecía el aprendizaje autónomo al plantear problemas acerca de los puntos débiles del proyecto pero evitar conscientemente resolverlos para no caer en el modelo tradicional del profesor transmisor de información (Little, 1991). Otra tarea de la profesora era evitar la repetición y fomentar la variedad de temas y actividades. En una primera fase de lluvia de ideas en que los grupos recogieron un número de propuestas, éstas eran descartadas o aceptadas por los alumnos en colaboración con la profesora en función de su potencial didáctico y de su originalidad.

Parte del trabajo en grupo de las sesiones consistió en la lectura y crítica razonada de los borradores de otros grupos, tanto de la adecuación didáctica de su propuesta como de su claridad en la explicación, seguidas de una breve puesta en común entre los grupos con el fin de proponer puntos débiles y sugerencias de mejora.

### 4. Puesta en común y compilación del dossier colectivo

Después de la fecha tope de entrega, los trabajos fueron revisados por la profesora y agrupados en dos bloques –el dossier (a), del grupo del turno de mañana y el (b), del grupo de tarde–, y puestos en el servicio de reprografía de la facultad para que los alumnos adquirieran un ejemplar. Posteriormente se haría una sesión de puesta en común de dos horas que serviría para familiarizarse con el material, en la que cada grupo presentaría brevemente su proyecto. Desafortunadamente, esa puesta en común no pudo tener lugar por problemas de tiempo, aunque se sustituyó con la lectura individual del dossier por parte de los alumnos fuera del horario de clase, que se demostró con sus respuestas a un pequeño test al final del curso.

## Resultados

En primer lugar, un objetivo primordial de la experiencia era conseguir que se produjera aprendizaje efectivo en las circunstancias adversas de desmotivación y masificación descritas en la primera sección. Indirectamente, se pretendía incidir en el grado de motivación del alumno hacia la didáctica de la lengua extranjera, y en general hacia la asignatura de “Lengua extranjera y su didáctica”. En este sentido, para medir el nivel de satisfacción de los alumnos con la experiencia y su opinión acerca del método seguido, se diseñó un cuestionario anónimo que se aplicó al finalizar la experiencia a 58 alumnos escogidos al azar.

Este cuestionario se puede ver en la figura 1. Las preguntas que lo integran corresponden a los componentes de la motivación planteados por Gardner (Gardner y MacIntyre, 1993) que son: (a) deseo de conseguir un objetivo –pregunta 1–, (b) esfuerzo realizado en esta dirección –pregunta 2– y (c) satisfacción con la tarea –preguntas 3 y 4–:

Figura 1. Cuestionario sobre motivación.

Por favor, responde a estas preguntas haciendo una cruz en la casilla que corresponda. Este cuestionario es anónimo.			
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
1. ¿Te interesa la idea de usar el dossier con todos los trabajos de didáctica en el futuro? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Crees que has trabajado a fondo en el trabajo de didáctica? .....				
3. ¿Te ha gustado manera en que está planteada la parte de didáctica del programa? .....				
4. ¿Estás satisfecho con el trabajo de didáctica que has hecho? .....				
Gracias por tomarte tu tiempo.				

Del análisis de las respuestas a este cuestionario se desprende que la reacción global de los alumnos ante la sección de didáctica fue mayoritariamente positiva, superándose en todos los apartados el 80% de contestaciones afirmativas, como se puede ver en la tabla 1:

Tabla 1. Resultados del cuestionario sobre motivación.

	Respuestas positivas	% resp. positivas
Pregunta 1	57	98'3%
Pregunta 2	48	82'8%
Pregunta 3	50	86'2%
Pregunta 4	58	100%

Por otro lado, hay que recordar que el objetivo fundamental de esta sección de la asignatura era la adquisición de ciertos conocimientos de didáctica de lenguas extranjeras. Con el fin de comprobar que los alumnos estaban familiarizados con el dossier común y, por tanto, que el aprendizaje de los contenidos de didáctica propuestos se había producido con éxito, en uno de los grupos se realizó un test al final del curso con preguntas generales acerca del contenido del dossier (figura 2). Al igual que en el caso del cuestionario, en la aplicación de dicho test se obtuvieron resultados claramente positivos, pues el porcentaje de aprobados superó el 75%.

Figura 2. Test acerca del dossier común.

<p>Elige tres de estas preguntas. En ningún caso puedes responder una pregunta acerca de tu propia actividad.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>De acuerdo con lo que hemos visto en clase, ¿Qué pasos hay que tener en cuenta a la hora de planificar una sesión de inglés en primaria?</li> <li>Explica brevemente un juego del dossier y di qué objetivo lingüístico tenía (no puedes elegir tu propia actividad).</li> <li>Para enseñar las prendas de vestir a un grupo de inglés intermedio, qué actividad del dossier utilizarías?</li> <li>La actividad "crazy bingo", ¿Es una actividad de repaso o de presentación? Justifica tu respuesta.</li> </ol>
---

### **Conclusiones**

El planteamiento de esta experiencia conlleva dos riesgos principalmente: (a) cabe la posibilidad de que la profundidad con que se tratan los contenidos no sea suficiente y (b) el éxito del proyecto depende en gran medida de que los grupos pequeños contribuyan al producto colectivo final. Sin embargo, a la luz de los resultados, la implicación del alumno de manera autónoma en la realización de la tarea parece adecuarse a las condiciones adversas del contexto de aplicación y reportar más beneficios que inconvenientes.



La experiencia ha resultado positiva por dos motivos fundamentales: el grado de motivación de los alumnos puede considerarse altamente satisfactorio y la experiencia ha conducido al aprendizaje efectivo, tal y como corroboran, en la sección anterior, los resultados del cuestionario y del test respectivamente. Este éxito parece demostrar que es posible encontrar ambos factores –motivación y aprendizaje– en las circunstancias adversas que se detallaban en la introducción de este estudio, y sugiere que un modelo basado en el Aprendizaje Basado en Tareas y en el Aprendizaje Autónomo es efectivo en el contexto descrito en la primera sección.

Desde el punto de vista del docente, la consecución de un ambiente de trabajo satisfactorio de responsabilidad compartida resultó altamente gratificante. La redefinición del papel de la profesora en el aula como orientadora y facilitadora del aprendizaje requirió un esfuerzo adicional por su parte desde el momento en que éste se distanciaba de su labor tradicional pero el nuevo enfoque, conducente a la formación de aprendices autónomos, en definitiva la liberó de una faceta de su tarea que se había demostrado no muy efectiva. La situación fue beneficiosa también para los alumnos, puesto que éstos controlaron su aprendizaje de manera efectiva y motivada.

Por último, considerando que la experiencia se llevó a cabo en un total de doce horas de clase, lo cual se adecua perfectamente al peso de la didáctica en el cómputo total de cuarenta horas presenciales de la asignatura, este enfoque garantiza que la sección de competencia lingüística no se ve afectada por el desarrollo de la sección de didáctica. La experiencia descrita es, en definitiva, satisfactoria desde distintas perspectivas.

### **Bibliografía**

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). Londres: Longman.
- BOE (1991). Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. 11 de Octubre de 1991 (pp. 33003- 33018).
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20 (3), 157-175.
- Brewster, J. (1995). What is good primary practice?. En C. Brumfit, J. Moon y R. Tongue (Eds.), *Teaching English to children; From practice to principle* (pp. 1-17). Harlow: Longman.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. En C. N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Londres: Prentice Hall.
- Clarke, D. F. (1989). Materials adaptation: Why leave it all to the teacher?. *ELT Journal*, 43 (2), 133-141.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. y Macintyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning; Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- García Mata, J. (2002). Habilidad y estilos de aprendizaje como criterios para el agrupamiento de futuros maestros en clase de lengua extranjera. *Glosas Didácticas*, 9. Web en línea: <http://sedll.org/docs/publicaciones/glosas/n9/mata.html>.
- Graham, C. (1979). *Jazz chants for children*. Nueva York: Oxford American English, Oxford University Press.
- Harmer, J. (1987). *Teaching and learning grammar*. Londres: Longman.
- Hayes, D. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, 51, 106-116.
- Holec, H. (1987). The learner as manager; Managing learning or managing to learn?. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-156). Londres: Prentice Hall.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (1999). Técnicas y estrategias didácticas; aprendizaje basado en problemas. Web en línea: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning; Some theoretical and practical considerations. En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy; Definition, issues and problems*. Dublín: Authentik Language Learning Resources.
- Naidu, B.; Neeraja, K.; Ramani, E.; Shivakumar, J. y Viswanatha, V. (1992). Researching heterogeneity: An account of teacher-initiated research into large classes. *ELT Journal*, 46, 252-263.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Roca, J.; Valcarcel, M. y Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 25-46.
- Rodríguez Rojo, M. (1991). La formación de los futuros maestros: Especialidad 'educación primaria'. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 121-130.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning?. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-113). Londres: Longman.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1997). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas

José Antonio Tirado Guirao

Profesor de EPA e investigador doctorando Universidad de Murcia

**Educación en valores es algo que los profesionales de la enseñanza han hecho siempre, siguen haciendo y nunca podrán dejar de hacer. Toda acción educativa es ya una actividad cargada de valor, lleva implícitos unos valores. Ningún profesor, (y el de educación de personas adultas no es una excepción), puede pretender, sin engañarse a sí mismo, que se limita a realizar una labor de transmisión de los conocimientos que corresponden a su especialidad. Nunca se puede sólo enseñar, se educa siempre. Lo que hace educativa una acción docente no es tanto lo que consigue como resultado, sino los valores educativos que pone en juego. En su práctica educativa cotidiana con personas adultas, el profesorado hace algo más que dar clase: educa en valores.**

La Educación de Adultos, como parte de la Educación Permanente, tiene en la actualidad un mayor significado y mayor reconocimiento de los que ha tenido nunca debido a que las transformaciones tecnológicas, económicas, científicas, artísticas, poblacionales y públicas que se han producido, sobre todo, a partir de la Segunda Guerra Mundial afectan sobre todo a la población adulta. En este contexto, pensar lo que significa educar en valores a personas adultas en una sociedad que, como la nuestra, se dice democrática y tecnológicamente desarrollada resulta, cuando menos, problemático. Si a ello unimos la actual conciencia de crisis de valores existentes y la falta de consenso sobre qué valores y cómo se deben transmitir, parece tornarse en una tarea harto complicada aunque merece la pena intentarlo.

Se trata, no cabe duda, de una reflexión necesaria ya que, no en vano, se percibe una preocupación general por las finalidades que debe cumplir la tarea educativa y hacia dónde orientar sus propuestas y acciones. Las posibles respuestas a esta necesidad son complejas, como sin duda lo es la propia actividad docente en el ámbito concreto de la educación de personas adultas, y por lo que parece no resulta fácil salir biemparado de una empresa como ésta. No obstante, podemos echar mano de la Ética que, aunque no nos sirva para zanjar o responder a todas las posibles preguntas, seguro que nos ayuda en gran medida a plantearlas. Lo que no es poco ya que como apostilla Fernando Savater: *Hacernos intelectualmente dignos de nuestras perplejidades es la única vía para empezar a superarlas*<sup>166</sup>

#### *Lo que puede ser de otra manera*

En primer lugar, es preciso reflexionar sobre la exigencia moral de la práctica educativa con la pretensión de resaltar que se trata de una tarea intrínsecamente moral en donde necesariamente intervienen nuestros juicios y valoraciones. La educación es un proceso, siempre inacabado, de adaptación crítica en el que se transmiten preferencias o actitudes, unos valores. Y más aún, o con un tratamiento específico, si este proceso va destinado a las personas

<sup>166</sup> F. Savater: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1977, p. 14.

que han sobrepasado la etapa de escolaridad inicial, al fin de que tengan oportunidades de seguir adquiriendo y perfeccionando sus aptitudes, conocimientos técnicos y profesionales y actitudes, así como de participar activamente en la sociedad y de analizarla críticamente, según sus necesidades y con criterio propio. Por ello urge educar en valores, en unos valores apreciados y compartidos por todos y que posibiliten la convivencia en una sociedad democrática.

La Ética nos va a ayudar, aunque de modo indirecto, a obrar racionalmente en el conjunto de la vida entera, siempre que por razón entendamos esa capacidad de comprensión humana que arranca de nuestra inteligencia y que nos conduce a lograr las metas que perseguimos. Nuestra tradición cultural ha venido defendiendo una idea que enfatizaba los aspectos cognitivos de la inteligencia en detrimento de los afectivos y conductuales. Sin embargo hemos de convenir que los criterios científicos y los criterios éticos son estructuralmente análogos, pero que en cada caso toman como punto de partida y referencia empírica dos tipos diferentes de evidencias: la evidencia cognitiva y la evidencia evaluativa.

Muchos autores se niegan a admitir la posibilidad de justificar ninguna proposición ética. Como la ciencia es el único conocimiento aceptable, la ética no es más –para estos autores– que una expresión de alabanzas o vituperios, un despliegue emocional con el que pretendemos determinar la conducta de los demás. Algunos filósofos han elaborado un sofisticado soporte teórico para mantener esta mentalidad cientificista: así por ejemplo, el positivismo del siglo XIX y el neopositivismo del siglo XX sostienen que hay una separación más o menos tajante entre el conocimiento científico-técnico (que sería a su juicio el único conocimiento racional y objetivo) y las prácticas de la moral, el derecho, la política y religión (cuyos respectivos discursos pertenecerían, en última instancia, al ámbito de lo irracional, de lo místico, de lo opinable, de lo subjetivo). Sin embargo, esta consideración no deja de constituir un error garrafal. Las proposiciones científicas se refieren a lo que ya existe; en cambio, las éticas son proposiciones racionalmente justificadas respecto de lo que sería bueno que hubiera, de lo que debería existir.

Para comprender mejor qué tipo de verdad proporciona la Ética hemos de recordar una doble distinción aristotélica en el conjunto de los saberes humanos. Una primera entre los *saberes teóricos* (del griego *theorein*: ver, contemplar) y los *saberes prácticos* (del griego *praxis*: quehacer, tarea). Los teóricos se preocupan por averiguar ante todo qué son las cosas. Según Aristóteles versan sobre *lo que no puede ser de otra manera*, sin un interés explícito por la acción. A los prácticos, por el contrario, les interesa discernir qué debemos hacer, cómo debemos orientar nuestra conducta. Versan, según Aristóteles, sobre *“lo que puede ser de otra manera”*. Una segunda distinción, dentro de los saberes prácticos, entre aquellos que dirigen la acción para obtener un objeto o un producto concreto, los *poiéticos* (del griego *poiein*: hacer, fabricar, producir) y los que, siendo más ambiciosos, quieren enseñarnos a obrar bien, racionalmente. Tratan de orientarnos sobre qué debemos hacer para conducir nuestra vida de un modo bueno y justo.

La reflexión ética se basa en proposiciones racionalmente justificadas sobre *lo que puede ser de otra manera*. Las orientaciones éticas son proposiciones racionalmente justificadas respecto a lo que debería existir. En la práctica educativa docente también debemos justificar nuestras elecciones sobre lo que debemos hacer teniendo en cuenta unos valores mínimos compartidos por todos. Valores propios de una ética cívica básica: la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la actitud de diálogo, que forman en conjunto una peculiar idea del valor de justicia. La justicia social puede entenderse, así, como el valor resultante del compromiso con esos valores más básicos, de manera que la sociedad será más o menos justa en la medida en que no descuide ninguno de tales valores sino que los refuerce en la práctica cotidiana.

El compromiso común en torno a los valores básicos de convivencia pacífica se manifiesta en que todos los grupos ideológicos presentes en una sociedad pluralista toman en serio dichos valores. En consecuencia, también desde las diversas profesiones se han de tomar en serio los valores de la ética cívica. Un profesional de la enseñanza, o de la medicina, puede pertenecer a uno de los distintos grupos sociales que tienen en como propia una ética comprensiva concreta, pero eso no le autoriza a ejercer la profesión como si todos los

beneficiarios de la misma –alumnos, pacientes- fuesen también miembros del mismo grupo ideológico. Es precisamente el hecho de compartir unos mínimos lo que nos va a permitir la convivencia de unos máximos.

### *Aprender a ser*

Nuestra inteligencia dirige nuestras acciones no sólo mediante valores vividos sino también mediante valores pensados. Nuestra inteligencia descubre y crea posibilidades y esta función de crear nos conduce directamente a su dimensión ética pues nos orienta en la elección de unos valores que nos hagan crecer como personas y que a su vez, hagan posible una convivencia satisfactoria en el conjunto de la sociedad a la que pertenecemos. Valores que sustenten la convivencia en las sociedades democráticas, o que aspiran a serlo, y que constituyen las condiciones para una ética cívica compartida.

Vivimos en un mundo donde el pluralismo es un hecho que consideramos valioso. De ahí que no existan un único modelo, sino que puedan ser válidas distintas formas de ver y afrontar la vida. Es cada vez más difícil saber hacia dónde vamos y por qué. Los contextos sociales son cada vez más complejos y se necesita un esfuerzo personal importante para construir criterios morales propios y razonados a partir de las influencias externas. Frecuentemente la educación se limita a formar el intelecto y se olvida de conseguir otro tipo de capacidades humanas que permitan vivir y construirse como persona: los que hemos dado en llamar valores morales.

En las sociedades complejas y diversas la mayoría de problemas importantes no tienen una solución exclusivamente técnica y científica, sino que son situaciones que requieren una reorientación ética de los principios que las regulan. El cambio social y los desarrollos humanos en el dominio de la tecnología y de la ciencia repercuten en la persona a una velocidad muy superior a la del cambio en las estrategias pedagógicas. Sin embargo, no podemos confundir y convertir la urgencia de educar en valores en el aprendizaje de una serie de habilidades sociales con las que dotar a los alumnos, personas adultas, de las destrezas necesarias para resolver los problemas personales y sociales que puedan obstaculizar las conductas adecuadas. Lo que urge es una educación que integre los conocimientos, las habilidades y los sentimientos como cimiento psicológico del comportamiento ético.

**Hablamos de educar en valores en el ámbito concreto de la Educación Permanente con el propósito de formar personas adultas capaces de pensar por sí mismas de forma crítica y creativa, de una forma libre, pero al mismo tiempo capaces de mantener un comportamiento solidario con quienes conviven. El compromiso moral no acaba en el ámbito de la privacidad o de las relaciones interpersonales, ha de proyectarse al orden social en el que la vida de los seres humanos se desarrolla. Los motivos que impulsan a plantearse la educación en valores radicarían en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar en la democracia y, aunque no existe un único modelo la democracia, permiten plantearse los conflictos de valor que genera la vida colectiva a través del diálogo y, al mismo tiempo, posibilita la creación y recreación de principios y normas. Es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con personas técnica y socialmente diestras, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega, valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma ineludible la conciencia racional de las instituciones democráticas.**

Para poder elegir necesitamos referentes por los que orientarnos: los valores e ideales de vida que en muchas ocasiones interiorizan normas de convivencia. No se trata de mostrar modelos, sino de *avistar valores y aprender a saborearlos*, puesto que no tenemos un único modelo de persona ideal. Y no lo tenemos porque nuestra sociedad es plural y aplaudimos esa pluralidad que es enriquecedora, así como la convivencia de las diferencias. Pero aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Conviene precisar que estos valores producto de la civilización funcionan como componentes mínimos de una ética cívica y son un hecho en los países democráticos occidentales. En estas sociedades pluralistas sus ciudadanos han asumido ya algunos valores, derechos y actitudes que se dan por supuestos a la hora de tomar decisiones que afecten a todos, independientemente de los proyectos de máximos de cada uno. Esto no significa que los ciudadanos de estas sociedades tengan siempre en cuenta estos valores, derechos y actitudes, pero sí quiere decir que no es necesario inventarlos, sino más bien descubrir que están presentes para la toma de conciencia de los mismos para potenciarlos.

Hablábamos de una inteligencia interesada por mejorar nuestra vida cotidiana, en mejorar nuestros juicios valorativos de modo semejante a como es posible progresar en nuestro conocimiento de los hechos. Para ello, es necesario distanciarnos tanto de las actitudes dogmáticas como de las escépticas, lo que nos permitirá afirmar que nuestras convicciones actuales son valiosas pero provisionales y que es posible la mejora de nuestras valoraciones cotidianas utilizando el proceso racional que denominamos deliberación. *Las personas que sostienen sus juicios desde actitudes dogmáticas no creen que sea necesaria la deliberación: se aferran fanáticamente a unas creencias que consideran como verdades absolutas y no buscan ni ofrecen a los demás argumentos comprensibles que avalen tales creencias. A lo sumo profieren amenazas y descalificaciones globales a las opiniones ajenas, sin detenerse a explicar racionalmente las propias. Por el otro extremo, quienes sostienen actitudes escépticas tampoco son dados a la práctica de la deliberación, puesto que están convencidos de antemano de que todas las opiniones poseen el mismo valor: todo el mundo tiene razón, así que ¿para qué vamos a tomarnos la molestia de argumentar en un diálogo, tanto si es como otros como si es con uno mismo?*<sup>167</sup>. Tanto el dogmatismo como el escepticismo son actitudes que nos conducen a un callejón sin salida. Si hubiesen predominado a lo largo de la historia, no se habría desarrollado la ciencia como lo ha hecho, ni se hubiesen puesto en marcha instituciones sociales, que entendemos valiosas e irrenunciables, como la democracia o los derechos humanos.

### ***El compromiso moral del profesorado***

Por lo dicho hasta ahora podemos afirmar que la tarea educativa es ineludiblemente moral, que urge educar en valores compartidos propios de una ética cívica básica, con el objetivo de formar personas inteligentes y moralmente educadas en el seno de sociedades democráticas. La cuestión es cómo hacerlo: cómo enseñar el comportamiento moral a sujetos adultos. ¿Cómo conseguir que los alumnos de educación de adultos interioricen los valores que venimos defendiendo y que al mismo tiempo se comprometan con ellos?. ¿Cómo hacerlo, o mejor, vale la pena enseñarlos teniendo en cuenta una realidad que, en gran medida, los repele? ¿Cómo actuar contra los modelos que transmite, de una forma mucho más influyente y eficaz, la televisión por ejemplo? ¿No es todo una pérdida de tiempo?

La educación de lo moral ha planteado desde antiguo un buen número de problemas para los que pedagogos, éticos y psicólogos han intentado encontrar respuesta. Tal vez el más antiguo consista en la clásica pregunta por el aprendizaje de la virtud: ¿puede enseñarse la virtud?. Como apunta Adela Cortina: *En una civilización como la nuestra, en que la lucha por la vida sólo permite sobrevivir a los técnica y socialmente*

---

<sup>167</sup> E. Martínez Navarro: "Valores y vida cotidiana" en Revista de Educación Vol. 2. Año 1999. p. 197



*diestros, es una pregunta anterior a toda otra en el terreno de la educación moral la de si creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar aquellos valores por los que pareció luchar la Modernidad: la libertad –entendida como autonomía-, la igualdad, la solidaridad o la imparcialidad.<sup>168</sup>*

El profesor de adultos ha de propiciar condiciones para apreciar valores, al tiempo que gestionar conocimientos y mediar en los conflictos que surjan en su práctica educativa cotidiana, con el objetivo de lograr el enriquecimiento afectivo y sentimental. En definitiva, potenciar aquellas dimensiones de sus alumnos que supongan creación de un modo de ser propio, por lo que en su práctica cotidiana no debe limitarse a la incorporación de contenidos de carácter meramente informativo, sino que debe abordar el tratamiento de las actitudes y procedimientos, sin olvidar los primeros. Es decir, el aprender a ser que caracterizábamos antes, sin olvidar el hacer y el conocer, ni tampoco el aprender a vivir juntos. Educar en valores significa facilitar las condiciones, generar climas y ayudar a recrear valores para que el que aprende sea capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo sino además ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos. Pero además quiere decir desarrollar en la persona unos valores mínimos que nos permitan profundizar en pluralismo y apostar por una sociedad democrática especialmente dialogante y radicalmente ética.

Para superar tanto el dogmatismo como el relativismo debemos abogar por aquellos métodos que persigan la construcción autónoma y racional de principios y normas. Se trataría de trabajar la dimensión moral de la persona y desarrollar y fomentar su autonomía, su racionalidad y el uso del diálogo como forma de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales que orienten a las personas ante situaciones de conflicto de valores. Para ello, la educación en valores no debe ser sólo una parte de la educación que predisponga de forma adecuada para resolver conflictos morales reconocidos y clasificados como tales, debe ser una forma de abordar el conjunto de la educación orientada a la construcción de personas competentes no sólo en su ejercicio profesional sino en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión. Se trataría de *una forma de construcción personal autónoma y en el diálogo más que un simple ejercicio de habilidades para el desarrollo del juicio moral y de la capacidad de diálogo<sup>169</sup>*, con el propósito de formar personas comprometidas con la sociedad en la que viven, es decir, ciudadanos.

La educación empieza por sentirnos miembros de comunidades: familiar, religiosa, cultural...pero también como pertenecientes a una comunidad política concreta. Además de ser miembros de una familia, de una cultura, de una confesión religiosa, nacemos en una sociedad, pertenecemos a una comunidad política determinada en la que tenemos la categoría de ciudadanos. La educación en valores no puede limitarse a la construcción de la personalidad moral individual, debe interesarse al mismo tiempo por formar ciudadanos.

Quizás la única manera de compartir con los alumnos los valores básicos en los que creemos es mostrar, con nuestra práctica cotidiana, que esos valores son algo más que una hueca moralina con la que es fácil quedar muy bien: son algo tan importante que, en lugar de hablar de ellos, preferimos mostrarlos en nuestra actividad cotidiana. Por ello, el profesor de adultos no puede verse sino como un agente moral, *alguien cuyo trabajo puede ser entendido como un arte práctico en el que lo fundamental es la dimensión moral<sup>170</sup>*. Lo que al final cuenta

<sup>168</sup> A. Cortina: “Moral dialógica y educación democrática”, en: P. Ortega y J. Sáez: *Educación y democracia*, Murcia, Cajamurcia, 1993, p. 17

<sup>169</sup> M. Martínez Martín: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 1998, p. 64.

<sup>170</sup> F. García Moriyón: “La ética del profesorado”, en F. García Moriyón (ed.): *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1998, pp. 293-310

para educar en valores es el clima que intentamos crear y que no puede lograrse si no somos capaces de asumir un compromiso firme en torno a unos valores básicos compartidos y expresados en nuestra práctica educativa docente.

Para lograr el clima que garantice una educación en valores será necesario establecer unas pautas y orientaciones para la acción pedagógica de carácter moral que propicien un estilo de relaciones basado en la confianza y compromiso entre todos los implicados. De poco sirve saber mucho sobre la salud si no somos capaces de vivir de forma saludable, por lo que hay que insistir en la necesidad de perseguir la elaboración cooperativa y contextual de un código deontológico que dote de sentido pedagógico al contrato moral que defendemos para que presida la práctica educativa cotidiana. La tarea es compleja. El clima moral tendrá significativamente mucho que ver con el tipo de colaboración que se establezca entre el equipo de profesores y profesoras que regulan la vida formal e informal de la institución educativa, así como con la misma institución en relación con la articulación del ideario del centro y la libertad de cátedra del profesorado. Pero también con el ámbito de la relación con los alumnos, el ámbito de la consideración de la propia profesión docente y el ámbito de la sociedad.

Entre lo que hacemos y lo que decimos que se debe hacer existe todo un mundo: un mundo del que precisamente se ocupa la Ética. Podemos preguntarnos: ¿Cómo es posible que una persona que se dedica a la enseñanza mantenga en su comportamiento profesional, ante los alumnos y los compañeros de trabajo, una actitud poco *ética*? No nos llevemos a engaños, las pautas de conducta que adquieren los alumnos en los centros educativos proceden mucho más de lo que ven hacer que de lo que se les quiere enseñar. De ahí la importancia del ejemplo que podamos dar a nuestros alumnos y alumnas de aquello que decimos estar convencidos.

### ***Bibliografía***

- Aranguren, J.L.: *Ética*. Madrid. Alianza. (1958-1981, 7ª ed.)
- Buxarrais, Mª R.: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997.
- Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig Rovira, J. M.; Trilla, J.: *La educación moral en primaria y secundaria*. Edelvives. Madrid. 1995
- Cabello Martínez, Mª J.: *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Ediciones Aljibe. Málaga. 2002
- Camps, V.: *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa Calpe. 1990
- Cortina, A.: *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. Santillana. 1996
- Cortina, A.: “¿Qué son los valores?” en Cortina, A. Escámez, J. Pérez-Delgado, E.: *Un mundo de valores*. Generalitat Valenciana. Valencia. 1996
- Cortina, A y Martínez, E.: *Ética*. Madrid. Akal.
- García Moriyón, Félix.: “La ética del profesorado” en Félix García Morrión (editor): *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao. Desclée De Brouwer, 1998
- Deval J. y Enesco, I.: *Moral, Desarrollo y Educación*. Alauda Anaya. Madrid. 1994.
- Giddens, A.: *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*, Madrid. Cátedra. 1994
- Goleman, D.: *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona. 1997
- Marina, J. A.: *Ética para náufragos*. Barcelona. Anagrama. 1995.
- Martínez Martín, M.: *El contrato moral del profesorado*. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1998
- Palazón, F. y Tovar, M.: *Métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la formación continua*. CCOO-FORCEM. Murcia. 2000
- Puig Rovira, J. Mª.: *La construcción de la personalidad moral*. Piadós. Barcelona. 1996.

Sáez, J y Palazón, F.: *Educación de adultos ¿una nueva profesión?*. Nau Llibres. Valencia. 1994

Savater, F.: *El valor de educar*. Ariel. Barcelona. 1997

Zubiri, Xavier.: *Inteligencia sentiente*. Madrid. Alianza. 1980.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

Enseñar lengua desde un enfoque léxico

Jesús Moreno Ramos  
IES La Malladeta, La Vila Joiosa

### ***PLANTEAMIENTO***

Desde la posición de profesionales de la educación lingüística, es competencia nuestra dotar al alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria de los recursos necesarios para que produzcan y entiendan textos de distinta complejidad lingüística; o lo que es lo mismo, que posean la suficiente *competencia comunicativa* como para cubrir satisfactoriamente las distintas situaciones discursivas que la vida les depare. Con tal fin, nuestra propuesta metodológica gravita en un proceso que empieza por incorporar nuevos vocablos al lexicón mental de los estudiantes mediante la comprensión y la ejercitación del nuevo vocabulario extraído de un contexto: el texto escrito. Para este proceso es necesaria la realización de tareas y ejercicios de escritura y de expresión oral que garanticen la memorización del nuevo vocabulario, al tiempo que practican las cuatro destrezas básicas de la lengua: producción y recepción oral y escrita.

Este enfoque léxico y globalizador se orienta en la misma línea de trabajo reclamada por Peñalver (1991:92): *“Reconocer la importancia de la semántica y ponerla como punto de partida en lugar de punto de llegada es algo que nunca se había hecho por influencia de la gramática tradicional, que, como sabemos, relegaba el plano semántico y concedía toda la prioridad a la gramática (morfología y sintaxis), sobre la primera. Esta medida evidentemente ha beneficiado a la enseñanza de la lengua materna y hoy los especialistas no dejan de insistir en la gran importancia del plano léxico-semántico.”*

### ***TEXTO BASE***

A continuación esbozamos nuestro método de trabajo que parte de un texto inicial (cuadro 1), para después ejercitar el vocabulario mediante cuatro tipologías léxicas complementarias.

cuadro 1

### Estrechar la mano

Estrechar la mano es un gesto cuyos orígenes se remontan al hombre de las cavernas. Parece ser que cuando dos cavernícolas se encontraban, debían mantener los brazos levantados, enseñando las palmas de sus manos para demostrar que no iban armados o, si lo estaban, para significar su voluntad de no agresión.

Este gesto se fue modificando a lo largo de los siglos, adoptando nuevas variaciones: las manos levantadas, la palma de la mano sobre el corazón, las dos palmas de las manos delante del pecho, e innumerables otras.

En las culturas occidentales este gesto ritual ha tomado la forma de estrechar la mano y sacudirla tres o cuatro veces. Es además típico de saludo inicial o despedida. Pero más allá del mero hecho de saludo, el apretón de manos nos facilita una primera información sobre nuestro interlocutor. Hay unas formas concretas de dar la mano, de tal suerte que se pueden establecer unos estilos. Cada uno de ellos con unas características constantes.

La interpretación que de un determinado apretón de manos se hace, normalmente, está basado en criterios de sensibilidad, y luego, solemos trasladar esta apreciación al plano intelectual o moral. (Motos et al. 1997:10)

## APROXIMACIÓN AL TEXTO

Una vez leído en voz alta el documento, desentrañamos el significado de las palabras inusuales y desconocidas, así como el sentido global del texto. Esta tarea se llevará a cabo mediante el diálogo pedagógico con los estudiantes. Para ello podemos solicitar que resuman el contenido del texto y que propongan otros títulos que sintetizen la información.

Acto seguido, escribiremos en la pizarra el *vocabulario pasivo* (voces desconocidas para los discentes), el *vocabulario potencial* (palabras que conocen o han oído alguna vez pero que no emplean), y algunos términos del *vocabulario activo* (vocablos de uso común para ellos). Nuestra labor didáctica irá encaminada a que el vocabulario pasivo se trasvase al potencial, y que éste último se transforme en activo. Para ello disponemos de un amplio abanico de estrategias léxicas, entre las que nunca deben faltar actividades de refuerzo. En 3º de ESO éste fue el resultado de la selección efectuada para el cuadro 1:

Cuadro 2

<i>vocabulario pasivo</i>	<i>vocabulario potencial</i>	<i>vocabulario activo</i>
occidentales ritual ademán interlocutor moral	Orígenes cavernícola modificando gesto remontan innumerables sensibilidad inicial estilo significar adoptando apretón	mano agresión palmas siglos saludo concretas constante suerte solemos plano etc.

Después iniciamos un breve *comentario lingüístico* sobre algunas de las palabras allí aparecidas. Son rápidas observaciones semánticas, morfológicas u ortográficas. Por ejemplo, a partir del término “innumerables” podemos explicar la presencia del prefijo in- en la formación del léxico español; o bien razonar el uso de la tilde; o bien presentar dos significados para la palabra polisémica “remontan”.

## PROPUESTAS LÉXICAS

Las posibilidades didácticas de trabajar el vocabulario son muy numerosas. Para esta ocasión hemos seleccionado ejercicios correspondientes a cuatro de las tipologías léxicas presentadas por Moreno Ramos (2002). Son actividades complementarias, de manera que su empleo variado y regular son garantía efectiva de adquisición. Por otra parte, algunas de estas propuestas no son cerradas, y podrían aparecer en varios de los siguientes apartados: actividades *convencionales*, *lúdicas*, *con constelaciones* y *de dramatización*.

### Actividades convencionales

Con tal designación agrupamos aquellos ejercicios de vocabulario más socorridos por la tradición escolar. Para ello bastaría acercarnos a los libros de texto de los años setenta y ochenta, o bien a otras publicaciones como Jiménez (1986), Negrees (1992), o la de Fernández de la Torriente (1994). Suelen ser ejercicios de resolución individual, poco contextualizados y algo mecánicos. A propósito del vocabulario seleccionado (Cuadro 2) proponemos a modo orientativo la siguiente muestra:

- Clasifica el vocabulario según la clase de palabras o partes de la oración.
- Relaciona las palabras con su definición.
- Ordena esa lista de vocablos por orden alfabético.
- Establece derivaciones (familias léxicas).
- Nombra otros vocablos que pertenezcan a campos semánticos del vocabulario seleccionado.
- Indica sinónimos de “remontar” y “modificado”.
- Señala un antónimo para “moral” y “occidental”.
- Escribe una frase con cada una de los siguientes términos: “ritual”, “ademán” y “gesto”.
- Busca dos palabras polisémicas y escribe las distintas entradas léxicas que te ofrezca el diccionario.

### Actividades lúdicas

Como en el bloque anterior, estos ejercicios presentan también poca contextualización, pero cuentan a favor en muchos casos el juego y el componente cooperativo. Buena muestra de ello lo podemos encontrar en Vilà y Badía (1992), Guerrero Ruiz y López Valero (1993), Iglesias y Prieto (1998), Motos (1999), Milla (1999) y Cervero y Pichardo (2000). He aquí algunos ejemplos:

- Selecciona diez palabras (cuadro 2) y compón una sopa de letras. Intercámbiala con tu compañero o compañera.
- Lo mismo que antes pero ahora se trata de inventar un crucigrama.
- Forma palabras cruzadas.
- Crea frases publicitarias y coloréalas.
- Forma otras palabras con las letras de una palabra.
- Escuchando sólo como respuesta sí o no, adivina cuál es la palabra oculta.
- Construye un acróstico.
- Plasma con un dibujo una de las palabras (pictograma).

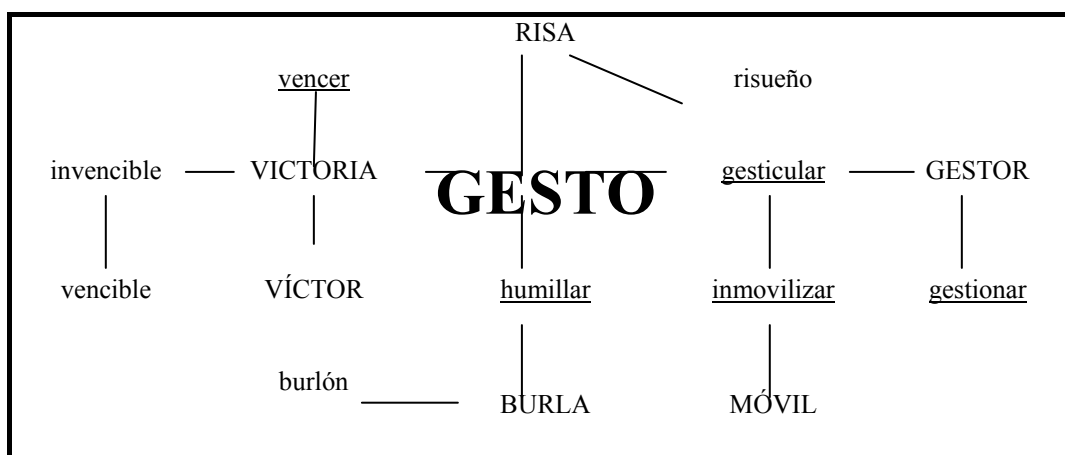
### Actividades con constelaciones



Las constelaciones léxicas son una manifestación de la lingüística aplicada y estructural. En efecto, el vocabulario no está constituido por piezas léxicas aisladas, sino más bien por todo lo contrario: redes, constelaciones de relaciones lingüísticas motivadas sobre todo por los vínculos de la asociación (fónica y semántica), la sinonimia, la antonimia, la composición y la derivación. (Casanova et al., 1989; y Pastora, 1990). Además, esta malla de vocablos interconectados manifiesta de alguna forma el mapa mental y léxico de los escolares, y es un buen recurso para explorar el vocabulario de los sujetos.

Esta estrategia se basa en producir palabras a partir de un *vocablo generador* (input) durante cinco o diez minutos, o cuando ocupemos la superficie del papel (hoja o folio apaisado). Los vocablos van emergiendo a partir de las cinco relaciones lingüísticas apuntadas anteriormente. La tarea se puede resolver en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes, o bien de manera conjunta por el grupo-aula en la pizarra, con el correspondiente apoyo docente. A modo de ejemplificación vamos a suponer que elegimos la voz “gesto” (cuadro 3), éste será el vocablo generador de la constelación léxica esbozada. Para fijar visualmente la categoría de las voces aparecidas, escribiremos en mayúscula los NOMBRES, en minúscula y subrayados los verbos, y en minúscula los adjetivos; es decir, sólo reflejaremos estas tres clases de palabras por ser plenas o redondas semánticamente.

Cuadro 3



A su vez, con este vocabulario surgido a partir de la constelación, podemos dar pie a *tareas de escritura* donde contextualizar el vocabulario: redacta una tarjeta postal, una breve noticia periodística, un anuncio para un cartel publicitario, un mini relato según la técnica del binomio fantástico (dos términos elegidos al azar), a partir de “estoy harto o harta de...” o bien “me molesta que...” continúa escribiendo tus razones o motivos de esa situación. Para estas u otras propuestas de escritura les pediremos a los escolares que empleen vocablos recogidos por la constelación. Pero lo mismo podemos solicitar con propuestas de *expresión oral*: una mini conferencia (uno o dos minutos), contar un recuerdo personal, un viaje, una anécdota que te sugiera el vocabulario reseñado, o bien podemos pedir que en grupos de cuatro personas relaten alternativamente un pequeño episodio o cuento durante cuatro minutos (4 x 4), o que simulen la entrevista a un personaje famoso, o un telediario con noticias escolares. Con estas tareas de producción escrita y oral trabajamos el vocabulario en torno a temas o centros de interés (Fernández López-Rey y Ruiz de Gauna, 2000), hecho que favorece la incorporación de las nuevas palabras al léxico personal.

### Actividades de dramatización

Con este cuarto y último bloque pretendemos integrar el vocabulario en el lenguaje verbal y no verbal, situación que ya se daba en algunas propuestas del apartado precedente. Aquí los estudiantes deberán poner en práctica las destrezas comunicativas para solventar distintas situaciones. Para ello ejercitarán simultáneamente aspectos tan importantes de la persona como son el plano intelectual, el imaginativo, el motor y el afectivo, pues deberán interactuar en una situación virtual.

Para empezar y volviendo al texto inicial (cuadro 1), les pediremos que reflexionen y escriban brevemente un día en la vida del *hombre de las cavernas*, o bien que describan la situación esbozada en el

documento (los saludos), procurando personalizar lo que se diga (poner nombre a las personas y a los lugares). Esta tarea servirá como introspección y toma de contacto con el tema o tópico de la unidad didáctica.

Después, propondremos algunos *juegos de puesta en marcha* para generar en el aula un ambiente lúdico e imaginativo que ayude a desbloquear en parte las lógicas inhibiciones de los sujetos. Se trata de preparar la mente, la voz y el cuerpo, de precalentar antes de entrar de lleno en una actividad posterior de simulación. Juegos de vocalizaciones con algunas de las palabras del cuadro 2 (explorar el tono, timbre, intensidad, ritmo, pronunciar sólo vocales, cambiar la acentuación de la palabra, etc.); juegos de expresión corporal como el de escribir imaginativamente algunas de las palabras en el suelo, en el techo, en vertical, con el pie, sobre una superficie resbaladiza, con spray, con brocha fina, etc. Para efectuar estas actividades deberemos modificar la disposición del mobiliario como puede ser amontonar los pupitres en uno de los extremos del aula.

A continuación, en pequeños grupos de dos o tres personas deberán representar mímicamente algunas de las palabras asignadas por el docente o elegidas al azar y los demás miembros del grupo tendrán que adivinarlas. En la siguiente actividad introducimos el lenguaje oral, pues han de improvisar con diálogos y acciones (uno o dos minutos) distintos estilos de darse la mano (como un pez muerto, como un tipo duro, con el brazo rígido, etc.), o de saludarse, siempre con el condicionante de utilizar algunas de las palabras de la selección léxica (cuadro 2).

Por último, también podemos proponer representar una situación conflictiva sugerida por el vocabulario, para lo que tendremos que establecer mínimamente un argumento, un tema, un conflicto, unos personajes, un tiempo y un lugar. Además, el tópico de *la mano* da mucho de sí en la fraseología, pues si miramos el diccionario comprobaremos el amplio repertorio de posibilidades: “a manos llenas”, “llegar a las manos”, “echar una mano”, “me lavo las manos”, “pedir la mano”, “mano a mano”, “mano de santo”, etc. Algunas de estas frases pueden ser el embrión de una pequeña representación; pero también podemos hacer acopio de muchas de ellas y solicitar que escenifiquen esa la fraseología en pequeños grupos de dos o tres escolares con presencia del vocabulario pasivo y potencial. Para todo ello son muy útiles las orientaciones de García del Toro (1995).

## VALORACIÓN

Con estas apretadas páginas hemos querido ofrecer una muestra de las posibilidades didácticas que ofrece enseñar y aprender lengua desde el enfoque léxico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En efecto, el empleo reiterado de los nuevos vocablos es el refuerzo necesario para la memorización del vocabulario. Así pues, si ampliamos el bagaje léxico de los escolares les posibilitamos para que puedan comunicarse con mayor precisión, propiedad y claridad; al tiempo que favorecemos procesos mentales tan importantes como son los de ordenar, relacionar, matizar y clasificar la realidad individual y extrapersonal, tarea para la que se hace imprescindible poseer un amplio vocabulario.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Casanova, M.A. et al. (1989) *Vocabulario básico en la EGB*, Madrid, MEC y Espasa Calpe.
- Cervero, M.J. y F. Pichardo (2000) *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.
- Fernández de la Torre, G. (1994) *Vocabulario 1*, Madrid, Playor.
- Fernández López-Rey y M. Ruiz de Gauna Moreno (2000) *En otras palabras. Vocabulario en contexto con actividades*, Madrid, Edinumen.
- García del Toro, A. (1995) *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graó.
- Guerrero Ruiz, P. y A. López Valero (1993) *El taller de lengua y literatura. (Cien propuestas experimentales)*, Madrid, Bruño.
- Iglesias, I. y M. Prieto (1998) *Hagan juego. Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Idinumen.
- Jiménez, B. (1986) *Didáctica del vocabulario*, Barcelona, Humanitas.
- Milla, F. (1999) *Actividades creativas para la lecto-escritura. Educación Primaria y ESO*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Moreno Ramos, J. (2002) Propuestas para la enseñanza del vocabulario en le aula, *Textos*, 31: 75-86, Barcelona, Graó.
- Motos, T. (1999) *Juegos creativos de lenguaje*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Motos, T. et al. (1997) *Lengua. 1º, 2º, 2º y 4º de ESO*, Bilbao, Egea Donostiarra.
- Neggens, G. (1992) *Vocabulario*, Madrid, Playor.

Pastora, J.F. (1990) *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.

Peñalver, M. (1991) *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares.

Vilà, M. y Badía, D. (1992) *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

### ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura

*Carmelo Moreno Muñoz*  
*Doctorando por la Universidad de Murcia*

*Rebeca Valverde Caravaca*  
*Maestra Especialista en Lengua Extranjera Inglés*

### 1. *Introducción*

El presente estudio gira en torno a dos aspectos vitales en el desarrollo del ser humano, que si bien siendo su presencia una constante en el periplo vital del ser humano, su manifestación en las aulas ha sido de modos muy diversos llegando en ocasiones a tergiversar sus fines (al menos los que consideramos más adecuados desde el punto de vista didáctico), a confrontarse, solaparse e incluso excluirse por una u otra razón del escenario educativo. De ello subyace una determinada concepción de *educación* característica de cada época y contexto. En la actualidad, y replanteándonos los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en nuestras aulas desde la perspectiva comunicativa (Habermas, J. 1994), abogamos por una reflexión que oriente a nuestro profesorado a la inclusión en sus programaciones, siempre que lo considere oportuno, de dos recursos estrechamente ligados en la formación integral del alumnado. Pretendemos con ello que el alumnado al unísono de un agente lúdico (juego), con una modalidad de literatura como son los cuentos (también lúdicos) despierte entre la población más joven el deseo de leer y el fascinante mundo que con la lectura de un libro, se despliega en su imaginación, como si de un juego se tratara.

Estos recursos, cuentos y juegos, han tenido diversas manifestaciones en el escenario escolar, si bien, en las primeras edades, etapas de educación preescolar e infantil, ambos se utilizan con la pretensión de cubrir unos determinados objetivos, (motivación, lateralidad, coordinación, trabajo en grupo, desarrollo cognitivo, etc.) y en los más de los casos simplemente para entretener. En etapas posteriores, educación primaria y secundaria, estos recursos se postergan a razón de otro tipo de actividades y recursos denominados *más serios*. Se desvanecen los espacios y tiempos para jugar, pues se da como meramente algo lúdico, para entretener y pasar el rato, de igual modo el espacio en el aula para la lectura de cuentos y recreación de los mismos, pasan a otro tipo de obras literarias, generalmente clásicos, que si bien es positivo y deben conocerse, se muestran a edades en las que aún no se ha cimentado el hábito lector, no se han desplegado e interiorizado las habilidades lingüísticas necesarias para desplegar una lectura fluida y comprensiva. Se torna pues la lectura de determinadas obras como algo complejo, dificultoso y aburrido que sin duda nos privarán de un ávido lector en el futuro, relegando la lectura voluntaria y por placer a un ejercicio individual extracurricular que en la mayoría de los casos no se realiza. Desde un planteamiento pedagógico-didáctico crítico por el cual optamos pretendemos desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa y emancipación intelectual que le aboquen a ese ejercicio individual y constante como es la lectura, actividad que repercutirá de modo indefectible en la formación. (Ayuste, A. y otros. 1994) Los cuentos y juegos se nos ofrecen como excepcionales recursos para el logro de tales fines. Ellos nos muestran una serie de similitudes que trataremos de desarrollar en torno a los siguientes ejes temáticos: *Desarrollo cognitivo, desarrollo de habilidades sociales, organización del aula y rol del profesorado e implicaciones didácticas o propuestas de actuación*.

### 2. *Implicación de los cuentos y juegos en el desarrollo cognitivo del alumnado*

Siguiendo las etapas evolutivas descritas por Piaget aportamos un estudio comparado entre cuentos y los juegos observando la relación entre ambos recursos así como su implicación inmediata en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se verá reflejado en el amplio espectro de consideraciones que el profesorado debe contemplar previa a su actuación en función de las capacidades y habilidades que pretenda desarrollar en su alumnado:

<b>Etapas del desarrollo de Piaget</b>	<b>Edad aprox.</b>	<b>Cuentos</b>	<b>Juegos</b>	<b>Habilidades y Capacidades desarrolladas</b>
Sensoriomotor	18 meses	Libros de imágenes Libros diorama	Juegos funcionales	Movimientos simples. Manipulación
	2 años			Estrechamente relacionado con la adquisición del lenguaje.
Preoperacional	4 años	Cuentos de hadas, de ficción, maravillosos... Folcklore infantil y juegos populares	Juegos Simbólicos	Capacidad simbólica. Mundos posibles
	7 años		Juegos de Adquisición	Los niños escuchan y se esfuerzan por percibir
			Cuentos tradicionales (Perrault, Grimm)	Juegos de Fabricación
Operaciones concretas	8-11 años	Aventuras, Biografías de los personajes míticos y cuentos clásicos	Juegos de Imitación	Referidos a la vida adulta. Conocimiento e identificación del entorno próximo.
			Juego de reglas	Subsiste durante toda la vida.
Operaciones formales	12-20 años	Suspense y sorpresa, Mitos, leyendas y cuentos heroicos.		Normas sociales Ritualización en el juego Ambiente

*Tabla 1*

Como se puede observar en la tabla, la división o estratificación de una u otra etapa pivota de un modo flexible en unos márgenes de edad sin duda orientativos, ya que cada etapa puede abreviarse o prolongarse en función de las características de cada individuo a razón de diversos factores que ayuden al alumnado a pasar de uno a otra; tipo y cantidad de estímulos del entorno próximo, la familia, grupo de iguales, nivel socio-económico del contexto, etc.

Lo que sí es evidente es que todas ellas conforman un continuo evolutivo que requieren el paso y consolidación de las habilidades y capacidades de la etapa anterior para el paso y logro de la siguiente. Analizando el tipo de juegos así como el tipo de cuentos que se manejan a determinadas edades se puede entrever que están en relación directa con la etapa evolutiva en la que se encuentran y que dichos cuentos y juegos al igual que su evolución y maduración cognitiva se encuentran en una progresión constante que cambia y adapta en función de las necesidades del individuo.

Otra cuestión sería el plantearnos si el paso de una etapa cognitiva a la inmediatamente superior se da por sí misma y ello es lo que condiciona el cambio de preferencias tanto de juegos como de lecturas o viceversa, es decir, el dominio de las habilidades y capacidades cognitivas necesarias para el despliegue de determinados juegos y la comprensión de determinados cuentos, es lo que ayuda al alumnado a su maduración, correcta y equilibrada identificación personal y social.

Nosotros partimos del convencimiento que los juegos (en las diferentes modalidades) y los cuentos, en primer lugar leídos por adultos y en segundo lugar por ellos mismos, ayudan sobremedida al desarrollo de la capacidad simbólica, necesaria para la identificación y aprehensión del mundo que le rodea, del lenguaje de la estructuración del pensamiento e identidad personal. (Chomsky, N. 1986) No queremos por otro lado caer en un análisis simplista de tal situación y olvidamos de otra amplia gama de estímulos que ayudan a consolidar lo

anteriormente reseñado, pero por la temprana edad en la que estos recursos ejercen su influencia en el alumnado y por su manifestación a lo largo de toda la vida consideramos que actualmente no se valora y presta la atención que merecen ambos recursos. Afirmamos por la realidad escolar observada en los centros educativos que existe un tipo de cuento y de juego para cada persona en cada etapa de su vida.

*Como se puede observar en la tabla 1, la temática del contenido de los cuentos se modifica paralelamente al avance cronológico de los sujetos pero no llegando nunca a desaparecer. Con los juegos ocurre algo similar pero la cuestión que se nos plantea es la siguiente: ¿Si los cuentos y los juegos ayudan al desarrollo y conformación social del alumnado a lo largo de toda su vida, por qué al comienzo de las primeras etapas educativas desaparecen los tiempos y espacios para jugar y poco después, los espacios y tiempos para la lectura y recreación de cuentos en el aula?*

En el siguiente cuadro resumimos las principales características de cuentos y juegos que justifican su presencia a lo largo de todo el periodo escolar.

<b>Capacidades Cognitivas y Habilidades Sociales que desarrollan</b>	
<b>CUENTOS</b>	<b>JUEGOS</b>
En ocasiones se manifiestan como una superación de la vida real, se liberan de las imposiciones que la función de lo real le exigen, para actuar y funcionar con sus propias reglas. Ofrecen un amplio abanico de fantasía y de mundos posibles.	
Ayudan a la comprensión y aprendizaje de la lengua así como determinadas pautas y conductas de diálogo. (Verbal y no verbal)	
Aprendizaje sobre el entorno que le rodea, del mundo, cosas y fenómenos, relaciones, actitudes, normas y valores. Van a descubrirle el mundo que les rodea.	
Se pueden relatar a viva voz (folcklore)	Se requiere de la tradición oral (juegos populares)
Implican progresión en el alumnado porque utilizan todos los recursos de los que dispone su personalidad	
Capacidad creativa: ilimitadas posibilidades de creación y recreación	
Empleo de medios irreales, milagros, poderes, para solventar dificultades. Tienen un carácter de ficción. Puede ser de carácter verosímil o inverosímil.	
Actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida por los niños	
Es una actividad placentera, fuente de gozo para el niño/a, al mismo tiempo que presentan una finalidad en sí mismos.	
Participación en grupo, identificación social	



Tabla 2

### 3. Organización del aula y rol del profesorado

El profesorado en su actuación docente debe partir del convencimiento crítico de lo que hace (Kincheloe, JL. 2001). Sus propuestas y actuación subyacen de una profunda reflexión entre las diferentes vías o posibilidades que se le muestran como óptimas para la consecución de unos mismos objetivos o fines. Debe ser consciente y tener una respuesta decidida ante las siguientes cuestiones:

Qué condiciones debe reunir el aula (espacios físicos, materiales...)	
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?
¿Para qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumnado?
¿Qué se enseña?	¿Qué aprende el alumnado?
¿Cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumnado?
¿Qué se evalúa?	¿A quién se evalúa?

El profesorado que pretenda incluir en sus programaciones los cuentos y juegos como recursos didácticos deberá contemplar las anteriores cuestiones, ya que dichas respuestas organizan con una propuesta global que pretende la formación y desarrollo integral del alumnado. No pueden ser considerados como una mera actividad puntual o aislada del resto de objetivos a alcanzar en el aula.

Retomando nuestro planteamiento inicial, en que tratamos de aunar las similitudes que cuentos y juegos nos aportan (carácter lúdico, finalidad en sí misma, actividad voluntaria y placentera...) para despertar entre el alumnado infantil y juvenil el interés y gusto por la lectura, el profesorado adoptará las medidas necesarias en su aula como las siguientes; plasmará en sus programaciones y horarios qué momentos del día dispondrá para leer o representar cuentos así como para jugar. Para ello barajará la posibilidad en algunos casos de reestructurar el inmobiliario de su aula o incluso el traslado a otro espacio del centro educativo que se encuentre disponible y mejor acondicionado para tal fin. Es interesante en cualquier caso que exista una fluida interacción grupal así como los materiales considerados necesarios para el buen desarrollo de los juegos y representaciones de los cuentos. Bajo este planteamiento didáctico el docente adopta el rol de *mediador* que ayuda y elimina barreras sociales, formales y limitaciones en ocasiones generadas por el propio pensamiento del alumnado, reconduciendo a éstos a ser conscientes de sus posibilidades, ser autónomos y críticos, capaces de buscar soluciones a los nuevos retos y dificultades que se le plantean cotidianamente, siendo imaginativos y creativos (Rodríguez, M. 1997).

Como fuente de inspiración una vez iniciados en la dinámica propuesta se le aportan lecturas seleccionadas en función de criterios fundamentados en el carácter del alumnado, sus características y capacidades o nivel cognitivo. En la lectura de los cuentos es donde encontrarán reflejadas situaciones cotidianas y cómo se solventan dichas situaciones en los cuentos, ello comporta un bagaje de experiencias que al igual que ocurre en los juegos, en ocasiones trascienden la realidad y evaden problemas y conflictos pero que sin duda y siempre que no se torne como algo patológico, ayudan a equilibrio, maduración y ajuste cognitivo del alumnado.

La evaluación del alumnado, tras la observación del mismo y su grado de implicación en los juegos y cuentos, las preferencias a cada uno de ellos y el análisis del tipo de cuentos y juegos por los que opta tanto en la etapa de creación como de recreación son de gran ayuda. A través de ellos y en las primeras edades pueden servir al profesorado de indicadores de evaluación y detección temprana ante posibles desajustes personales, familiares, sociales, etc., que repercuten en el alumnado.

En edades más avanzadas nos muestran un fiel reflejo de los logros cognitivos y habilidades que en el desarrollo íntegro y global del alumnado se ha alcanzado cuándo aparecen determinados juegos o qué tipos de cuentos o relatos crea, con qué frecuencia opta por un determinado tipo de cuentos o juegos y si estos perduran más o menos tiempo en su evolución, serán indicadores que determinen en cierta medida el estadio cognitivo por el cual se encuentra nuestro alumnado, orientándonos tal información en nuestra labor docente.

### 4. Propuesta de actuación hacia la animación de la lectura a través de los cuentos y juegos

La siguiente propuesta por nosotros sugerida trata de aunar espacios y tiempos para el desarrollo y trabajo de ambos recursos: cuentos y juegos. Para ello fundamentamos nuestra propuesta en planteamientos de progresiva complejidad adaptadas a las características del alumnado, pero siempre con el firme propósito de lograr un aprendizaje significativo y fomento de hábitos de lectura en el alumnado. La siguiente propuesta de actuación iría destinada a un alumnado con edades comprendidas entre los tres y dieciséis años.

En un primer periodo que abarcaría desde los tres a los seis años las habilidades lingüísticas aún se están desarrollando considerando ésta la etapa de especial importancia y relevancia para la adquisición del lenguaje, especialmente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del habla y la escucha, ya que aunque éstas de un modo u otro vienen adquiridas por nuestro alumnado debido a su bagaje de experiencias y aprendizajes previos deben ser desarrolladas y afianzadas. Por el contrario, las habilidades lingüísticas de la lectura y escritura serán adquiridas más tarde, entre los seis y dieciséis años.

A través de los cuentos y juegos nosotros afirmamos que pueden desarrollarse la totalidad de habilidades lingüísticas mencionadas: La escucha, el habla, la lectura y la escritura. Para ello el rol del docente es fundamental ya que de su formación e imaginación dependerá en gran medida el éxito de toda experiencia.

A modo de ejemplo reseñamos algunas actividades que fácilmente pueden desarrollarse en el aula.

- *Actividad 1*

**Esta primera actividad iría destinada a las primeras etapas educativas, con un alumnado entre tres y seis años. Se realizaría la lectura en el aula de cuentos en la cual el alumnado estará dispuesto en círculo alrededor del profesor, si es él quien realiza la lectura o de algún “cuenta cuentos” profesional. Es importante recordar que el énfasis y dramatización de los cuentos en el momento de ser transmitidos al público los dota de una especial carga emotiva, despertando un universo de sensaciones en quienes se deleitan escuchándolos. Es precisamente ello lo que se pretende, desarrollar la capacidad de escucha, condición necesaria por otra parte para el aprendizaje del lenguaje y correcta distinción fonética.**

- *Actividad 2*

Consiste en una actividad enfocada a los últimos años de Educación Infantil donde el alumnado emprende sus primeros pasos en lo que podría denominar la “investigación” o indagación constante. Se propone que el alumnado exponga al grupo sus cuentos. Para ello deberá pedir a padres, abuelos, vecinos, etc., que previamente se los narren para posteriormente ellos poder compartirlos con el grupo-clase. Esta actividad supone en el alumnado un importante ejercicio cognitivo ya que al tiempo que debe comprender el cuento debe realizar una actividad de síntesis (resumen de lo que considera importante para el desarrollo de la historia así como una organización y secuenciación de los sucesos. A ello hay que añadir la carga pragmática de su exposición (López, A. y Encabo, E. 2001b).

- *Actividad 2.1*

**Recreación de los personajes e historias por ellos mismos, engarzando con el “juego dramático” y el teatro, actividades éstas que no deben desarrollarse como algo aislado o puntual dado un evento como puede ser la Navidad, Semana del libro, etc. (Eines. J. y Mantovani, A. 1980)**

- *Actividad 2.2*

**Análisis del contenido de los cuentos descubriendo qué juegos despliegan sus personajes. Con ello se creará un repertorio de recursos lúdicos que se practicarán en las aulas y patios de recreo. (Cervera, J. 1996)**

- *Actividad 2.3*

**Al igual que con los cuentos, tratarán llevar al aula “juegos populares” que a través de sus padres, abuelos, etc., les serán desvelados, abriendo un nuevo mundo lúdico que dé opciones diferentes al “fútbol”, “game-boy”, etc. Estos, siguiendo las dinámicas anteriores serán explicados en el aula y practicados con sus compañeros.**

Todas estas actividades abren nuevos espacios comunicativos y actividades motivadoras por sí mismas. El alumnado se ve inmerso en un mundo de fantasía y diversión que le hace sentir identificado y participe del grupo al tiempo que protagonista de las historias y juegos. Otro aspecto a tratar en el trabajo con cuentos y juegos es el desarrollo de la capacidad creativa, donde además contamos con los clásicos talleres de creación literaria (López, A y Encabo, E. 2001) y la utilización de las nuevas tecnologías, software educativo interactivo, espacios virtuales de internet, chat, etc.

Los cuentos, hasta el momento revelados establecen una relación simbiótica con los juegos estableciendo una relación conceptual ente cuento-juego / diversión, que en las siguientes etapas predispondrá en las mejores condiciones al alumnado para aproximarse a los mismos y realizar su lectura. (Bernardo, J. y Bastarretche, J. 1993).

## 5. Conclusiones

Desde el área de conocimiento de la didáctica de la lengua y la literatura optamos por un uso de la lengua más funcional y pragmático que cubra las verdaderas necesidades comunicativas del alumnado en las diversas situaciones y contextos en los que se halle inserto. Para ello recurrimos a un profesorado formado y comprometido con su actuación docente que opte por un rol de *mediador* y por una metodología fundamentada en la *investigación-acción*. (Mackerman, J. 1999). Ello genera en el profesorado una constante inquietud e interrogación por todo aquello que tiene lugar en el aula, ya que tras una profunda reflexión en la búsqueda de soluciones a los problemas y conflictos que subyacen tanto de la organización del aula como de su propia actuación y alumnado. Con dicho profesorado y con el objetivo fijado desde nuestra área tratamos de explorar dos recursos hasta ahora no explotados lo suficiente en nuestras aulas, como son los cuentos y los juegos. Con ellos pretendemos desarrollar en el alumnado las habilidades lingüísticas básicas de todo conocimiento así como generar en el aula un ambiente lúdico y flexible. Se pretende además que se adquieran determinados hábitos de trabajo y valores fundamentados en un sociedad democrática, como la tolerancia, respeto...

Tras establecer consciente o inconscientemente en el alumnado un relación difícilmente disociable entre lectura de cuentos y juegos, se conforma cognitivamente una percepción favorable ante el juego (por su propia naturaleza lúdica y placentera) y la lectura (que no necesariamente debe perseguir un objetivo académico y ni mucho menos algo impuesto o aburrido) tratando de preservar de ese modo a los futuros lectores.

## 6. Bibliografía

- Ayuste, A. y otros. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: Comunicar y transformar*. Graó. Barcelona.
- Bernardo, J. y Basterretche, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Ediciones RIALP. Madrid.
- Cervera, J. (1996). *La Dramatización en la Escuela*. Bruño. Madrid.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1980). *Teoría del Juego Dramático*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación. Madrid.
- Chomsky, N. (1986). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral, S. A. Barcelona.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro. Barcelona.
- López, A. y Encabo, E. (2001). *Heurística de la Comunicación. El aula feliz*. Octaedro. Barcelona.
- López, A. y Encabo, E. (2001b). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid.
- Mackerman, J. (1999). *Investigación-Acción y currículo*. Morata, Madrid.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. La Muralla, S. A. Madrid.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### *Simplificación de estructura sintáctica*

Hui-Chuan Lu  
NCKU, Taiwán

#### *1. Introducción<sup>171</sup>*

En el estudio de la Humanidad, es lógico que se relacione la simplicidad con la facilidad por un lado y la complejidad con la dificultad por el otro. Si estos conceptos se aplican a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas extranjeras, ha de esperarse que lo simple dé un mejor resultado en el sentido de que se adviertan menos errores cometidos por los estudiantes. Sin embargo, Leow (1995) indica que la simplificación morfológica no implica un resultado del aprendizaje diferente del que se obtiene de la forma compleja. Además, en Lu (2003), basándonos en el estudio de Lee (1998), aunque modificado parcialmente, no sólo constatamos que la derivación verbal afecta a la comprensión de la lectura dependiendo del método de evaluación que se utilice, sino que también indicamos que otras variables, como el conocimiento del subjuntivo y el tiempo empleado en el aprendizaje del español, podrían influir en los resultados.

Por su parte, Barry y Lazarte (1995) proponen que las oraciones de estructura compleja obstaculizan las estrategias inferenciales y la comprensión de los alumnos. En el presente estudio, pretendemos aplicar al nivel sintáctico la teoría de simplificación estudiado en el nivel morfológico para averiguar qué misión cumple en el aprendizaje y si facilita o dificulta la comprensión en un nivel de análisis lingüístico diferente. Por otro lado, en cuanto a los resultados relativos a la adquisición de las diferentes subordinadas, Blake (1985) supone que los niños controlan la subordinada adverbial más temprano que la adjetiva cuando el verbo subordinado se conjuga en subjuntivo. Lu (2003) también sugiere una escala de facilidad en el aprendizaje de las oraciones complejas (de lo más fácil a lo más difícil) en relación con las habilidades de producción y comprensión escrita: subordinada sustantiva > subordinada adverbial > subordinada adjetiva. Asimismo, quisiéramos estudiar las variables que afectan a la comprensión a través del análisis de diversas oraciones complejas con diferentes tipos de subordinada con el fin de distinguir los distintos grados de dificultad que manifiestan los estudiantes taiwaneses.

El presente trabajo está dedicado principalmente a estudiar la relación entre la comprensión de la traducción del español al chino y la simplificación estructural de las oraciones complejas con el fin de saber si puede aplicarse al nivel sintáctico los resultados obtenidos del análisis morfológico. El contenido se organiza como sigue: la sección 1 es la introducción; en las secciones 2 y 3 planteamos la hipótesis del estudio, describimos a los encuestados y exponemos el método adoptado para la presente investigación; en la sección 4 se analizan la influencia de los posibles factores y el resultado de la comprensión; y, por último, en la sección 5 se presenta la conclusión.

---

<sup>171</sup> El presente trabajo está basado en parcialmente los resultados del proyecto de NSC 90-2411-H-006-014.

## 2. Pregunta, hipótesis y encuestados del estudio

En este trabajo, tratamos de contestar las preguntas al (a) “¿facilita o dificulta la comprensión, expresada por la traducción, la estructura sintáctica simple, frente a la estructura oracional compleja?”, y (b) “¿cuál de las estructuras favorece la comprensión escrita?”, para saber si la simplificación sintáctica afecta a la comprensión que viene expresada por la traducción del español al chino. La hipótesis es que sí existe una relación relevante entre la facilidad de la comprensión y la simplificación de la estructura sintáctica.

Nuestros alumnos forman dos grupos según el distinto nivel: el grupo del nivel 1 incluye 46 estudiantes del primer curso de Providence University (2001-2002), distribuidos, a su vez, en dos subgrupos, el de experimental y el de control; cada subgrupo tiene 23 estudiantes de graduación similar según la calificación obtenida en el curso de lectura del semestre pasado. El grupo del nivel 2 está compuesto por 30 estudiantes del tercer curso de la misma universidad, distribuidos también en dos subgrupos, el de experimental y el de control, cada uno de los cuales lo forman 15 estudiantes de un nivel similar. Los dos subgrupos de experimental realizan una versión del cuestionario con las oraciones sintácticamente simplificadas (véase Apéndice 1), mientras que los dos subgrupos del control realizan la versión de las oraciones complejas (véase Apéndice 2).

### 2. Método de estudio

Los cuestionarios contienen tres tipos de oraciones, parcialmente modificadas, que han sido extraídas del texto titulado *El Tercer Mundo: ¿Mito o Realidad?*; con ellas pretendemos determinar las relaciones significativas de causa-efecto según las diferentes clases de oraciones complejas: con subordinada sustantiva, con subordinada adjetiva y con subordinada adverbial. En (1)-(3) se exponen las oraciones simplificadas para los subgrupos de experimental y en (4)-(6)<sup>172</sup>, las oraciones correspondientes a las oraciones complejas para los subgrupos de control.

(1) Se dice: los países del tercer mundo son países sin industria.

(2) Según esta definición, el tercer mundo denomina a las personas y a los pueblos oprimidos excluidos de los centros del poder.

(3) El bloque comunista se deshizo y el “segundo mundo” ha desaparecido.

(4) Se dice [que los países del tercer mundo son países sin industria].

Subordinada sustantiva con verbo

(5) Según esta definición, el tercer mundo denomina a las personas y a los pueblos oprimidos [que están excluidos de los centros del poder].

Subordinada adjetiva

(6) [Cuando el bloque comunista se deshizo], el “segundo mundo” ha desaparecido.

Subordinada adverbial

La única diferencia entre las dos versiones del cuestionario es que las oraciones principales y las subordinadas de las tres oraciones complejas de los grupos de control se convierten en las oraciones simplificadas, de los grupos de experimental; es decir, la conjunción o el pronombre relativo en la versión de experimental se convierte en un mero símbolo ortográfico (coma, punto o dos puntos). Distinguimos las dos versiones por una sola diferencia para controlar la variable de modo que no se vea influida por otros factores.

**En cuanto al método de estudio, ambos grupos tienen, primero, que leer el artículo titulado *Tercer Mundo: ¿Mito o Realidad?*, del que extraemos las 3 oraciones mencionadas anteriormente para examinar las relaciones significativas. Este artículo también se presenta en dos versiones; una, con oraciones complejas y otra, con oraciones con estructura simplificada. Después, los dos grupos tienen que traducir siete oraciones extraídas del artículo incluyendo las tres que van a ser analizadas en el presente estudio:**

<sup>172</sup> Las oraciones (4)-(6) son extraídas del artículo “El Tercer Mundo: ¿Mito o Realidad?” de Shumaway N. y D. Forbes. en *Español en Español* Orlando: Holt Rinehart and Wintson Inc, 1988. pp. 380-381. Y las oraciones (1)-(3) son las modificadas de (4)-(6).

el grupo de experimental recibe la versión del cuestionario con las oraciones sintácticamente simplificadas, mientras que al grupo de control se le asigna la versión con las oraciones complejas constituidas por diferentes tipos de subordinada. Utilizamos el método estadístico del “Cuadrado de  $\chi$ ”, “Fisher’s exact test” y la “Regresión logística” para examinar las diferencias representativas de univariable y multivariable, respectivamente; el valor de P se fija en 0,05.

### 3. Resultados y discusión

Los resultados se analizan según los diferentes niveles de los alumnos y los distintos tipos de subordinadas. En primer lugar los resultados obtenidos del análisis de la relación entre la estructura simplificada y la comprensión expresada por la traducción según los diferentes niveles de los estudiantes, señalan que las diferentes versiones del cuestionario, la versión de la estructura simplificada y la de las oraciones complejas, no presentan entre sí diferencias relevantes en la correctitud de la traducción ni en los alumnos del primer curso (PU1) ni en los del tercero (PU3), porque en ninguna relación el valor de P es menor que 0,05. Es decir, la simplificación sintáctica no altera el resultado de la comprensión de estas oraciones que incluyen las tres clases de subordinada.

A continuación, vamos a estudiar con más detalle, oración por oración, los porcentajes que alcanzan los distintos factores que intervienen en las oraciones complejas compuestas por diferentes clases de subordinadas. Primero, consideramos las oraciones (1) y (4), que sólo difieren en que la oración (1) lleva dos puntos “:” (versión simplificada) en vez de la conjunción *que* de la oración (4) (versión de control). Según el análisis estadístico, no hay gran diferencia ni en el número de letras (52/54) ni en el número de palabras (11/12). Desde el punto de vista sintáctico, el objeto directo de verbo transitivo *decir*, que se analiza como una subordinada sustantiva, se expresa en estilo directo en la versión simplificada y en estilo indirecto en la versión de control. En cuanto a la traducción china, las dos versiones producen el mismo resultado, tal como se señala en (7).

- (7) Youren shuo disanshjie de guojia genben meiyou kongye.  
Se decir el-tercer-mundo DE países en-realidad no-tener industria.  
‘Se dice: los países del tercer mundo son países sin industria.’ O  
‘Se dice que los países del tercer mundo son países sin industria.’

Según los diferentes porcentajes que obtienen entre la versión de experimental (con oración simplificada) y la versión de control (con oración compleja) con referencia a los dos cursos considerados, a pesar de que no se observa una diferencia significativa ( $P=0,102$ ), el porcentaje indica que los resultados de la comprensión tienden a ser peores en el grupo que realiza la versión simplificada que en el grupo de control de alumnos de primer curso. Este resultado parece tener relación con el hecho de que la conjunción *que* ayuda más que la puntuación a captar la conexión entre las 2 partes de la oración. Además, se observa, no existe ninguna relación significativa entre los diversos factores con respecto a los alumnos de PU3, puesto que todos traducen correctamente la oración en las dos versiones. Ello puede deberse a que los estudiantes de este nivel son capaces de superar la dificultad que entraña la falta de conjunción y, así, aprehender la idea que transmite la oración sin la presencia de un elemento de unión.

Al observar la diferencia entre los dos cursos, examinaremos otro posible factor, el tiempo empleado en el aprendizaje del español, para saber si influye en el resultado de la comprensión. Consideramos los estudiantes de ambos cursos y adoptamos el método estadístico de “Regresión logística” para examinar las multivariables, la estructura



oracional y el tiempo empleado en el aprendizaje del español. El resultado señala que ninguna de las dos variables que examinamos parece afectar al resultado, como se deduce de que los valores de P de ambas son mayores que 0,05 (0,1090 y 0,7515, respectivamente). Según los porcentajes, no importa el tipo de versión que realicen los estudiantes, simplificada o compleja: la mayoría de ambos grupos comprende bien la oración y el grupo que realiza la versión compleja supera a la versión simplificada (89,5% frente a 76,3%). Además, los estudiantes de PU3 traducen la oración (100,0%) mucho mejor que los de PU1 (71,7%).

Pasamos a las oraciones (2) y (5), relacionadas con la subordinada adjetiva. La diferencia entre las oraciones es que el pronombre relativo *que* y el verbo subordinado *están* en la versión con la estructura compleja son omitidos en la versión simplificada, de modo que la oración compleja tiene dos palabras y ocho letras más que la oración de estructura simplificada. Una posibilidad es que, (2) y (5), pueden tener la misma traducción china (8); otra posibilidad es que la oración (5) puede traducirse al chino también como (9), donde el pronombre relativo se sustituye por el pronombre personal *tamen* 'ellos' en chino.

(8) Genju zhege dingyi, disanshjje zhde sh

Según esta-CL definición, el-tercer-mundo denominar DE ser  
beipaichuyu chuanli hexin zhwai, shodaoyapode renmin han minzu.  
por-excluido poder centro fuera, oprimido persona y pueblo.  
'Según esta definición, el tercer mundo denomina a las personas y a los pueblos  
oprimidos excluidos de los centros del poder.'

(9) Genju zhege dingyi, disanshjje zhde sh

Según esta-CL definición, el-tercer-mundo denominar DE ser  
naxie shoyapode renmin han minzu, **tamen** sh beipaichuyu chuanli el-PL oprimidos  
persona y pueblo, **ellos** ser excluidos de poder  
hexin zhwaide.  
centro fuera DE.

'Según esta definición, el tercer mundo denomina a las personas y a los pueblos  
oprimidos excluidos de los centros del poder.'

Según los resultados de las relaciones entre las variables examinadas y la comprensión de las oraciones (2)/(5) con respecto a los niveles diferentes, constatamos que no existe ninguna diferencia significativa ( $P=1,000$ ) entre las dos versiones para PU1 porque el 95,7% de los estudiantes que realiza ambas versiones traduce la oración incorrectamente, mientras que son más estudiantes de PU3 que traducen incorrectamente la oración de la versión simplificada (73,3%) que la versión de oraciones complejas (53,3%). El contraste entre los dos cursos nos invita a averiguar si es el factor del tiempo empleado en el aprendizaje del español el responsable del mismo. Por ello, examinamos la relación de multivariadas combinando los dos cursos.

**Existe una relación significativa ( $P=0,0017$ ) entre el tiempo empleado en el aprendizaje del español y la comprensión de la lectura; sin embargo, no se observa ninguna relación reseñable entre el tipo de versión y el resultado de la comprensión cuyo valor de probabilidad es 0,3181. Este resultado confirma nuestra sospecha sobre el posible factor del tiempo de aprendizaje. Según los porcentajes, los estudiantes del nivel más alto responden mejor a la prueba de comprensión (36,7% frente a 4,3% de corrección) aunque más de la mitad de los estudiantes de ambos grupos traduce las oraciones incorrectamente (el 63,3% de PU3 y el 95,7% de PU1). Observando el contraste entre esta pareja de oraciones (2) y (5) y la pareja anterior (1) y (4), la explicación que podemos ofrecer tiene que ver con la estructura sintáctica: (5) es una oración compleja con una subordinada adjetiva mientras que (4) contiene una subordinada sustantiva. La**

**subordinada adjetiva ofrece mayor dificultad de aprendizaje y, de hecho, se enseña en una etapa de aprendizaje posterior.**

Seguimos analizando la pareja de oraciones (3) y (6): la diferencia existente se refiere a la conjunción *cuando*, que forma una subordinada adverbial en (6), y la conjunción coordinada *y* de (3). Las dos oraciones tienen el mismo número de palabras por un lado, aunque la oración (3) tiene seis letras menos que la (6). En (10) y (11) se señalan las traducciones chinas.

(10) Gongchan zhengti wajie, er diershjje suizh xiaosh.  
Comunista bloque deshacerse y el-segundo-mundo seguir desaparecer.  
'El bloque comunista se deshizo y el "segundo mundo" ha desaparecido.'

(11) Gongchan zhengti wajie sh, diershjje ye suizh  
Comunista bloque deshacerse hora el-segundo-mundo también seguir xiaosh.  
desaparecer.  
'Cuando el bloque comunista se deshizo y el "segundo mundo" ha desaparecido.'

Según los resultados del análisis de la relación entre la estructura simplificada y la comprensión, el resultado es semejante al obtenido de las oraciones (1)/(4) con respecto a PU1 y PU3: no existe ninguna diferencia significativa respecto de ningún grupo. Si sólo observamos la distribución de los porcentajes, el grupo de la versión simplificada traduce la oración peor que el grupo de control en el nivel más bajo (17,4% frente a 39,1% de corrección). Además, tampoco existe una diferencia significativa entre los dos grupos de PU3 que hacen las diferentes versiones porque todos muestran corrección. La única razón que se nos ocurre para explicar el resultado del PU1 es que la conjunción *cuando* que introduce la subordinada indica "tiempo" y eso permite una conexión con el significado de la oración por lo que facilita la comprensión, frente al mero valor de nexos de la conjunción *y*. El contraste de significado entre las partes de la oración es más obvio para aquélla que para ésta. Este razonamiento no puede aplicarse al nivel PU3 porque tal nivel es capaz de vencer el obstáculo que pueda representar la conjunción *y* de traducirla mejor. Es decir, los estudiantes del nivel más bajo tienen más dificultades de comprensión a causa de la conjunción que los del nivel más alto. Intentaremos profundizar la investigación, analizando la interacción de las dos multivariantes de la versión del cuestionario y el tiempo empleado en el aprendizaje del español.

El resultado indica que no existe ninguna relación significativa en el análisis de las multivariantes, los valores de P son 0,1090 y 0,7005 para la versión del cuestionario y el tiempo empleado en el aprendizaje, respectivamente. Los resultados son más parecidos a los de las oraciones (1)/(4) que a los de las oraciones (2) / (5) debido a la diferencia que puede existir entre la variable del tiempo empleado en el aprendizaje del español y la variable de la comprensión. Según las características sintácticas de la oración, podemos concluir que el grado de comprensión de la oración con la subordinada sustantiva está más próximo al de la oración con subordinada adverbial que al de la oración con subordinada adjetiva.

**Después de estudiar la relación individual entre la oración y la comprensión, examinamos las diferencias significativas entre los diferentes tipos de subordinadas para verificar la relación entre ellas. De acuerdo con las tres relaciones estudiadas anteriormente, podemos constatar que existen dos relaciones significativas, la relación entre las oraciones (1)/(4) y (3)/(6) con el valor de  $P=0,000$  y la relación entre las oraciones (2)/(5) y (3)/(6) cuyo valor de P es 0,004, en cambio, la relación entre las oraciones (1)/(4) y (2)/(5) tiene el valor de P mayor que 0,05 ( $P=0,322$ ). Según la interacción entre los resultados de la diferencia significativa y las características de las subordinadas, concluimos que la relación entre la subordinada sustantiva y la subordinada adverbial por un lado, y entre la subordinada**

## **adjetiva y la subordinada adverbial por otro, es más estrecha que la relación entre la subordinada sustantiva y la subordinada adjetiva.**

Si ponemos en relación la escala de facilidad señalada en Lu (2003) (subordinada sustantiva > subordinada adverbial > subordinada adjetiva), y los resultados obtenidos de las oraciones (1)/(4) y (2)/(5) acerca del vínculo entre las distintas subordinadas, se observa que existe una correspondencia entre el grado de relación que mantienen entre sí los tipos de subordinadas y el orden que presenta la escala de facilidad. Ahora bien, el orden de facilidad muestra que existe la misma distancia entre dos elementos; sin embargo, el resultado de las oraciones (3)/(6) permite distinguir los grados de relación, mayor o menor entre los diferentes tipos de subordinadas: por un lado, la similitud de comportamiento entre la subordinada sustantiva y la subordinada adverbial indica que mantienen una relación cercana entre ambas clases de subordinada, por otro lado, y el diferente comportamiento entre la subordinada adjetiva y la subordinada sustantiva prueba que sus relaciones son lejanas.

Por último, sintetizamos las diferencias oracionales, las versiones del cuestionario y el nivel de los estudiantes. Como la única diferencia significativa que existe es entre los diferentes niveles de curso para la oración compleja con subordinada adjetiva, nuestra deducción sólo podrá depender de las diferencias que se detecten entre los dos subgrupos que realizan las distintas versiones del cuestionario. El carácter simple de la estructura simplificada no parece afectar la traducción más que la estructura compleja: en la mayoría de casos, los que realizan la versión de estructura simplificada traducen la oración igualmente que los que realizan la versión con la estructura compleja, o, incluso, peor.

### **4. Conclusión**

Extendiendo el análisis de la simplificación morfológica al nivel sintáctico, el presente estudio indica que el factor de simplificación estructural no desempeña ninguna misión representativa en la traducción de las oraciones complejas con diferentes tipos de subordinadas sustantiva, adjetiva y adverbial. La explicación puede tener que ver en el aporte semántico de las conjunciones subordinantes frente a las coordinantes. Por otro lado, el tiempo empleado en el aprendizaje del español cumple una función determinante en la traducción correcta de la oración compleja con subordinada adjetiva, pero no en las subordinadas sustantiva y adverbial. Además, según los resultados, hemos verificado la relación recíproca entre los diferentes tipos de subordinadas, y creemos que puede mantenerse la escala de facilidad propuesta en Lu (2003): sustantiva > adverbial > adjetiva. Asimismo, hemos verificado que existe una relación más estrecha entre la subordinada sustantiva y la adverbial que la existente entre la subordinada sustantiva y la adjetiva.

### **Referencias bibliográficas**

- Barry, S. and Alejandro A. L. "Embedded Clause Effects on Recall: Does High Prior Knowledge of Content Domain Overcome Syntactic Complexity in Students of Spanish?" *The Modern Language Journal* 79 (1995): 491-504.
- Blake, R. J. "From Research to the Classroom: Notes on the Subjunctive." *Hispania* 68 (1985): 166-173.
- Lee, J. F. and R. B. Rodriguez. "The Relationship of Verb Morphology to Second Language Reading Comprehension and Input Processing." *The Modern Language Journal* 82.2 (1998): 33-48.
- Leow, R. P. "Modality and Intake in Second Language Acquisition." *SSLA* 17(1995): 79-89.
- Lu, Hui-Chuan. *Oraciones Complejas y Modo Subjuntivo en el Español* Taipei: Kuan Tang, 2003.
- Shumaway N. y D. Forbes. *Español en Español* Orlando: Holt Rinehart and Wintson, 1988: 380-381.

### **Apéndice 1: versión de oración de estructura simplificada**

*Traduzca las siguientes oraciones al chino.*

1. Se dice: los países del tercer mundo son países sin industria.
2. Eso no es cierto porque México, Brasil, India, Corea, Taiwán y toda una serie de otros países son países con mucha industria pesada y una gran capacidad fabril, pero no son del tercer mundo.
3. Probablemente la única definición del tercer mundo útil es su definición ideológica.
4. Según esta definición, el tercer mundo denomina a las personas y a los pueblos oprimidos excluidos de los centros del poder.

5. Se pensaba: el primer mundo se refería a los países capitalistas más prósperos, y el término “segundo mundo” se refería al bloque comunista.
6. El bloque comunista se deshizo y el “segundo mundo” ha desaparecido.
7. Como se supone: toda la América Latina pertenece al Tercer Mundo, es importante examinar el término con algún cuidado.

**Apéndice 2: versión de oración compleja**

*Traduzca las siguientes oraciones al chino.*

1. Se dice que los países del tercer mundo son países sin industria.
2. Si eso es cierto, hay que excluir a México, Brasil, India, Corea, Taiwán y toda una serie de otros países que supuestamente son del tercer mundo porque son países con mucha industria pesada y una gran capacidad fabril.
3. Tal vez la única definición del tercer mundo que puede ser útil es su definición ideológica.
4. Según esta definición, el tercer mundo denomina a las personas y a los pueblos oprimidos que están excluidos de los centros del poder.
5. Se pensaba que el primer mundo se refería a los países capitalistas más prósperos, y que el término “segundo mundo” se refería al bloque comunista.
6. Cuando el bloque comunista se deshizo, el “segundo mundo” ha desaparecido.
7. Ya que se supone que toda la América Latina pertenece al Tercer Mundo, es importante que examinemos el término con algún cuidado.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Linguística da paz: Uma experiência brasileira

Francisco Gomes de Matos  
Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

*À memória de meu professor, Kenneth L. Pike,  
primeiro lingüista indicado ao Prêmio Nobel da Paz (1982).*

#### *Introdução: o embrião de uma idéia*

No início da década de 70, ao preparar minha tese doutoral sobre a Influência de Princípios da Lingüística em Manuais Para Professores de Inglês (volumes publicados em 15 países), fiz um levantamento, através da literatura especializada e de correspondência pessoal com alguns lingüistas (dentre estes: Bolinger, Chomsky, Hockett, J.G. Herculano de Carvalho, Martinet, Langacker, Fromkin), das principais características definidoras da linguagem. Desse estudo resultou a enumeração e descrição de seis traços da Linguagem: Sistematicidade, Primazia da linguagem oral, (Natureza social), Variação, Criatividade, Universais lingüísticos.

Para um aprofundamento da questão, cf. meu livro *Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês* (São Paulo: Mc Graw-Hill, 1976). Há 30 anos (o meu doutoramento teve lugar em 1973, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), embrionariamente ocorreu uma reflexão sobre o que atualmente identifico como a natureza humanizadora da linguagem/do uso das línguas: assim, empreguei o verbo **humanizar** no parágrafo final da referida tese: "A lingüística aplicada ao ensino de inglês deve ser uma atividade profissional centrada no aprimoramento da empatia comunicativa do aluno, que se humaniza ao aprender o inglês e outras línguas estrangeiras" (cf. também, o livro supracitado, p.103). Essa referência à humanização teria continuidade quatro anos mais tarde. Pensando primeiro no direito primordial dos leitores deste Boletim: processar meu texto com facilidade e rapidez – adoptarei a sistemática de apresentação cronológica.

#### *Apresentação cronológica*

**1977** – A Editora Vozes (Petrópolis,RJ) publica meu Posfácio ao Dicionário de Lingüística e Gramática do saudoso lingüista J. Mattoso Câmara Jr, com justiça reconhecido como o Pai da Lingüística no Brasil.

Um dos 24 verbetes desse Posfácio refere-se à **Lingüística Humana**. Ali, faço duas indagações, nas quais uso o verbo humanizar: "De que modo podem os falantes (hoje, optaria por usuários) **humanizar-se** ainda mais lingüisticamente?" e "De que modo professores,alunos e métodos de ensino podem ser mais humanizados?" (p.258).

**1982** – O número de Setembro do boletim *The Linguistic Reporter*, do Center for Applied Linguistics (Washington, D.C), contém meu artigo 'Toward a *human-improving Applied Linguistics*' (Rumo a uma Lingüística Aplicada centrada no aprimoramento do ser humano).

1984- Na conferência de abertura do VII Congresso Mundial da AILA- *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, Bruxelas, 5 de agosto, fiz um apelo em favor da missão **humanizadora** dos que atuam nesse campo interdisciplinar: "May AILA continue to play a human-improving role in the world community of applied linguists to which all of us proudly belong" (p.1773, 20 years of Applied Linguistics: AILA Congresses 1964 – 1984, in Jos Nivette (ed.) *AILA Brussels 84 – Proceedings*. Volume 5: Plenary Papers. Brussels: ITO/VUB.

1987- A revista *Greek Journal of Applied Linguistics*, Universidade de Aristóteles, Tessalônica (n.3, pp.83-4), publica o meu breve texto 'The functions of peace in language education', no qual chamo atenção para a importância da Paz como um novo **universal na educação lingüística**.

Tomei conhecimento, naquele ano de 1987, da auspiciosa criação pela UNESCO, com o apoio da FIPLV – *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (fundada em 1931) – do Programa *LinguaPax* ([www.lingiapax.org](http://www.lingiapax.org)) durante um evento realizado em Kiev, Rússia, com o propósito de incentivar o ensino-aprendizagem de línguas que possa contribuir significativamente para construir-se a paz através da **compreensão intra- e intercultural**. Essa iniciativa pioneira vem sendo fortalecida por eventos que ocorrem periodicamente e através de publicações diversas (cf., por exemplo, o expressivo volume *Lingiapax V Melbourne-Australia*, 1995, organizado por Denis Cunningham e Michel Candelier. Publicado pela FIPLV e pela AFMLTA – *Federação Australiana de Associações de Professores de Línguas Modernas*.) Ao justapor os conceitos de língua e pax, a FIPLV dá início a um movimento que viria inspirar o surgimento, 12 anos mais tarde, de uma **Lingüística da Paz**.

1990 – O volume *Estudos Universitários de Lingüística, Filologia e Literatura. Homenagem ao Prof. Dr. Sílvio Elia* (Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro e Sociedade Brasileira de Língua e Literatura, pp.93-95) inclui meu breve texto 'A Lingüística ao serviço da Paz', no qual argumento que "até recentemente os lingüistas não se empenhavam em integrar conceitos de outras ciência e artes em suas teorias descritivo-explicativas voltadas para o aprimoramento do ser humano como **ente comunicador amante da paz**" e que "chegamos a uma nova fronteira: propugnar pela integração do conceito de **paz** (e outros direitos humanos interrelacionados) ao processo de **educação lingüística** do ser humano, pois só assim **humanizaremos** o notável esforço intelectual despendido pelos lingüistas em sua missão criativa de desvender alguns dos mistérios dessa maravilhosa e multiforma capacidade cognitiva de que nós dispomos: a linguagem" (p.95). Ao concluir o referido capítulo, formulo o desejo de que "A **paz comunicativa** (na sala de aula, em casa, no trabalho, nos locais de lazer e de decisões político-administrativo-educacional-científicas) se transforme em um objetivo permanente do trabalho lingüístico."

1992- Teve início a publicação, na revista católica mensal *Ave Maria* (São Paulo, Brasil . Site: [www.avemariainternet.com.br](http://www.avemariainternet.com.br)), a série de artigos com base nos quais eu iria publicar dois livros, inframencionados. A acolhida dessa editora tem possibilitado minha colaboração mensal, na seção linguagem positiva.

1993- O boletim *Sociolinguistics Newsletter* (International Sociological Association), publica, no número de Julho, meu apelo em favor da inclusão de communicative peace no ideário subjacente às pesquisas sociolingüísticas. Cf. *Probing the Communicative Paradigm: A Concept for Sociolinguistics*. Dublin, no.7, p. 224-25. Nesse mesmo ano, Dell Hymes (já então, na University of Virginia) –criador do inspirador conceito-termo competência comunicativa – envia mensagem de apoio à cunhagem e à aplicação do conceito de **paz comunicativa**, proposto por este articulista. Da generosa mensagem daquele linguista-antropólogo americano (comunicação epistolar de 30 de agosto), transcrevo estas palavras de incentivo: "So far as I know, you are the first person to connect the communicative dimension directly with the notion of peace. Of course the peaceful solution of human problems is of central concern to Habermas and his use of the notion of communicative competence, and many people would regard communicative problems as barriers to peace. But the sharp conjunction of the phrase **communicative peace** seems to go farther, and even to suggest a conception that not many may be ready to accept. It begins to suggest not only mediation, but meditation, the achievement of peace within persons that is more than absence of conflict, but a state of being. If we are not able to share the world, we will surely live in unending violence. Perhaps attention to the conditions of communicative peace may help achieve the social and personal requisites for such sharing".

1994 - No volume inaugural da revista *Arte Comunicação*, do Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, publicou-se um artigo de minha autoria: Aprofundando um conceito: de competência comunicativa à paz comunicativa (pp. 131-140), no qual conclamo os leitores a usarem a **língua portuguesa para a paz** e formulo seis princípios para uma **comunicação promotora da paz**, dentre os quais destaco: Pense primeiro na paz comunicativa de seu "próximo lingüístico". Acrescento três sugestões para práticas pedagógicas, em benefício dos aprendizes de línguas, como promotores da paz. Eis, em síntese, esses procedimentos: (1) Aprender a realizar **atos de fala positivos**, por exemplo: saber agradecer a alguém, aprovar alguma iniciativa,



elogiar o desempenho de uma pessoa ou instituição (2) Aprender a identificar o léxico da positividade, principalmente literário. Pesquisar o léxico potencialmente perturbador ou destrutivo do **bem ser/estar/fazer/pensar humano**. (3) Aprender a considerar problemas comunicacionais cotidianos como resolução criativo de problemas, com base numa percepção positiva de conflito e uma firme vontade de aprender a transformar situações conflituosas em experiências humanizadoras.(138).

**1996-** A Editora da Universidade Federal de Pernambuco publica o meu livro *Pedagogia da Positividade*. Comunicação construtiva em Português, no qual formulo o princípio de que **Comunicar bem em Português é comunicar-se para o bem** (Introdução, p.13).

**1999-** O versátilíssimo e prolífico lingüista britânico David Crystal inclui verbetes sobre **LinguaPax** e **Peace Linguistics** na edição revista de seu *Dictionary of Language*, Editora Penguin. Pela primeira vez registrava-se, assim, o conceito-chave de **Lingüística da Paz** em uma obra de referência especializada, em língua inglesa.

**2000** – A revista *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, Vol.6, No. 4, pp 1.339-344, inclui meu texto ‘Harmonizing and **humanizing** political discourse: The contribution of Peace Linguistics’. A generosa oportunidade de “promover a paz comunicativa” a colegas da área de Psicologia da Paz resultou do privilegiado encontro que tive com o então diretor da referida revista: o notável psicólogo da paz Milton Schwebel, docente Emérito de Rutgers University.

**2001-**pioneiro volume *Language and Diplomacy*, organizado por Jovan Kurbalija e Hannah Slavik (University of Malta, Mediterranean Academy of Diplomatic Studies, [www.diplomacy.edu](http://www.diplomacy.edu)), inclui o meu texto ‘Applying the Pedagogy of Positiveness to Diplomatic Communication’, no qual formulo um “Checklist” com 18 recomendações sobre como aplicar-se a Pedagogia da Positividade em situações comunicativas vivenciadas por diplomatas. Faço, também, 5 apelos/recomendações, dentre as quais destaco: “As promoters of **communicative peace** among persons, groups, and nations, diplomats need to become knowledgeable in that new category of human rights “(p.287).

**2002-** A Editora Ave Maria publica meu *Comunicar para o Bem. Rumo à Paz Comunicativa*.([www.avemaria.com.br](http://www.avemaria.com.br)). Esse livro já foi objeto de duas resenhas no Brasil, uma na Europa e outra, nos Estados Unidos. O livro está dividido em cinco Partes: I- Comunicação para o Bem, II - Direitos e Deveres, III- Cidadania, Educação e Trabalho, IV –Cristianismo e Paz e V – Percepções **Humanizadoras**. Fruto de experiência docente e de pesquisa interdisciplinar, oferece princípios e práticas que podem ajudar pessoas a se comunicar para o bem.

Nesse mesmo ano (2002), a revista *ESL Magazine* ([www.eslmag.com](http://www.eslmag.com)) publica ‘Teaching Vocabulary for Peace Education’ e ‘Introductory Bibliography For Peace Linguistics’, textos destinados à orientação de professores de inglês como segunda língua. (Vol. 5, no.4, July/August, pp. 22-5).

**2003-** O boletim *Applied Linguistics*, da “TESOL Applied Linguistics Interest Section” (vol.23, issue 2), publica meu mais recente apelo internacional, em favor do Direito Comunicativo Fundamental: o direito que toda pessoa deveria ter de aprender a comunicar-se pacificamente. Cf. ‘Applied Peace Linguistics: A New Frontier for TESOLers’. Nesse texto, em que preconizo o desenvolvimento de uma Lingüística Aplicada à Paz, ênfase que aprendizes (ou aprendentes, para usar a variante portuguesa) e professores de línguas deveriam ter o direito de aprender a se comunicar pacificamente, para o bem da humanidade.

Finalmente, em Junho deste ano, a revista *Ave Maria* publica meu texto ‘Direito Comunicativo Fundamental’, sobre o supracitado apelo, que tem sido enviado a colegas de vários países, na esperança de que se engajem também no movimento em favor de uma Lingüística da Paz. Ao concluir este relato, quero desejar aos leitores deste Boletim **feliz e sustentável PAZ COMUNICATIVA**. Graças à generosidade do estimado amigo e colega Professor Doutor Armando Jorge Lopes posso compartilhar um pouco do que venho realizando no que, para muitos, ainda é uma área emergente de pesquisas teóricas e aplicativas, mas que, para mim, constitui uma nova maneira de **fazermos lingüística, humanizadamente**. Será um prazer receber comentários dos leitores, através de meu correio eletrônico: [fegm@hotmail.com.br](mailto:fegm@hotmail.com.br) ou epistolarmente: Rua Setúbal 860-B, apto 604.Boa Viagem. 51030-010 Recife, Pernambuco, Brasil.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Self-observation: a teacher development approach

Jocely de Deus Pinheiro  
Universidade Federal de Ceará, Brasil

#### 1. "To be or not to be? That is the question!"

In Portuguese we make the distinction between the verbs *estar* and *ser*. A native speaker of Portuguese can easily make the distinction in meaning of *estou professor* and *sou professor*. In Portuguese, we say *professor* for both teachers and professors. *Estou professor* suggests an idea of a temporary state, whereas *sou professor* involves a whole sense of being. In English this distinction is not clearly made. When someone asks me: 'What do you do?' My answer is: 'I am a teacher' which can either mean a temporary activity or a career option.

I'd like to start my series of reflections asking the reader of the present article the following questions:

1. Are you a teacher? (Is you **are** a synonym for the Portuguese *estou* or *sou*?)
2. Does it make any difference to the students once you step into the classroom?
3. What does being a teacher really involve?

The reader might not agree with me but I believe that whether I have embraced teaching as a career or not, it makes no difference to my students. Once I step into a classroom I am a teacher and that involves my whole sense of being: body, mind, sense of self, and emotions. "Pupils feel the personal emotional structure of the teacher long before they feel the impact of the intellectual content offered by that teacher" (Pine & Boy *apud* Williams & Burden, 1997:62). So it is expected that I am both emotionally and academically prepared to work with my students and help them through their learning process. As a teacher I am not allowed to give neither my students nor myself, the excuse of not developing and upgrading due to being only temporarily teaching.

In May 1999, I carried a research in the city of Fortaleza-CE, Northeast Brazil, to know a bit more about the profile of teachers in private English language schools. Fortaleza, a city which reached the year 2000 with a population of over 2 million people, has had a strong tradition in ELT for more than 30 years: there are over 400 active English teachers in private language schools and more than 50 registered institutes. In order to carry the research, I visited ten well-known courses and asked 150 teachers to answer a small questionnaire. The analysis of the first question of the questionnaire, revealed that **53%** of the teachers interviewed had only been teaching between 0 and 5 years, **30%** between 6 and 10 years, **16%** between 11 and 20 years, only **1%** had been teaching for more than 20 years. My discovery led me to ask: **why**

**do the English teachers of Fortaleza stay so little in the field of ELT?** Might this happen in other places in Brazil?

The questionnaire led me to understand that most teachers teach for a couple of years and then move on to a different career; they are university students of other fields such as Medicine, Law, Engineering, Business Administration, Psychology and others, who take short Teacher Training Courses (T.T.Cs.) - which vary from 2 weeks to 1 year – and are hired as English teachers. They all have finished an advanced English course with good fluency in both speaking and writing and most of them have had an experience abroad. To these teachers, teaching English becomes a pleasant way of earning good money while they are in university: they can do it part-time and arrange a schedule of work, which will not interfere with their academic lives. After finishing university, most quit teaching. Some continue but do not perceive themselves as real teachers. Others fall in love with teaching and decide to take a degree in TEFL. And of course, there are also the *born English teachers*, but they are minority. The problem is that the Language Graduation Courses of our universities do not attend the demand of the amount of English teachers needed in the private language courses as well as in the regular private and public school sectors of education. Very few get to finish university with a degree in ELT and, unfortunately, the horrendous beliefs that *anyone can teach English* and that *being a teacher is a career for someone who has failed on being something else* are still very strong and lead people to ask... “**why study in order to teach English when it can be done as an informal/temporary activity?**”.

But, does the fact that one is fluent in English and has had an experience abroad make them teachers? Do short T.T.Cs. enable fluent speakers of English to deal with the subtle and demanding situations faced in a classroom? What can be done to improve the present situation of ELT in Fortaleza? I believe a possible key-answer to this problem has to do with the promotion of TEACHER DEVELOPMENT programs, which support teachers and their teaching whether they are temporary or career teachers. The T.T.Cs, in the way they are planed in most language schools, are not effective enough to make teachers reflect on the implications of teaching and being a teacher in a developing country like Brazil. School owners, supervisors, co-ordinators and teacher trainers will obtain better teaching quality in their schools if they promote developmental activities and programs for all the teachers all year around and not only for beginner teachers during the schools’ holiday break. The ELT community of Fortaleza must perceive that it is not effective, nor acceptable to enter the new millennium with the *recipe-kind of training* that most T.T.Cs offer.

One of my favourite definitions of Teacher Development is the one given by Adrian Underhill (*apud* Head & Taylor, 1997:vii):

Development means **change** and **growth**. Teacher development is the process of becoming ‘the best kind of teacher that I can personally be’. It means becoming a student of learning, your own as well as that of others. It represents a widening of the focus of teaching to include not only the subject matter and the teaching methods, but also the people who are working with the subjects and using the methods. It means taking a step back to see the larger picture of what goes on in learning. It also means attending to small details, which can in turn change the bigger picture. Teacher development is a continuous process of transforming human potential into human performance, **a process that is never finished.**

Teacher development programs must, therefore, promote fertile time for reflection on what teaching (and being a teacher) actually is. Teachers should be led to think about their philosophy and principles of living and teaching despite the amount of years they intend to teach. According to Richards & Nunan (1990:xii)

The teacher education program and the teacher educator are seen to be sources of knowledge, experience, and resources for student teachers to use in exploring and developing their own approach to teaching. Such a program needs to be firmly grounded in both theory and practice, informed on the one hand by an understanding of what we know about the nature of classroom second language teaching and learning, and on the other by a scrutiny of classroom data, either in the form of direct or indirect teaching experiences.

Career teaching should be motivated and given the respect it deserves. School owners, supervisors, co-ordinators and teacher trainers should lead teachers to reflect on questions such as the ones proposed by Leo Bartlett's article *Teacher Development Through Reflective Teaching* (apud Richards & Nunan, 1990)

1. What caused me to want to become a language teacher?
2. Do these reasons still exist for me now?
3. What does it mean to be a teacher, a language teacher?
4. Is the teacher I am the person I am?
5. Where did the ideas I embody in my teaching come from historically?
6. How did I come to appropriate these ideas?
7. Do I believe in them?
8. Whose interests do these ideas serve?
9. Am I satisfied with the teacher I am?
10. Are my students satisfied with the teacher I am?
11. Am I being the best teacher I can be?

The political idea of teaching and of what teaching involves cannot be forgotten in a teacher development program. Teaching is a **political act** (Brown, 1994:441). Teaching English as a foreign language is a much stronger political act than we can imagine. Through teaching a foreign language, especially English, a teacher can either, **enslave** or **free** our own language and culture. By reinforcing the ideas of "importing the superior culture" of first-world-English-speaking countries a teacher can enslave our own culture and language. It is very common to find English teachers, in their classrooms, despising our own culture and people when promoting positive stereotypes of North American and European societies. **Until when will we accept this kind of brain washing going on inside our classrooms?** Learning English as a foreign language should be reinforced as a means of empowerment. Through reading, speaking, listening, and writing in the English language, our students can have access to the best literature in the world in all fields of sciences and arts - literature that would probably take too long to be translated into Portuguese or maybe never be translated. The domain of the English language enables our students to communicate with the rest of the world in both a real or virtual way. It also enables them to study to become the best professionals they can be and the more qualified our students become, bigger are the chances of development (=change and growth) for our nation. Teaching is not only just passing on contents; teaching is "*All manner of behaviour in which individuals and groups act upon each other. The essential characteristic is reciprocity in actions and responses in an infinite variety of relationships: verbal and non-verbal, conscious and unconscious, enduring and casual. Interaction is seen as*

*a continually emerging process, as communication in its inclusive sense*” (Simpson & Galbo *apud* Bartlett, op cit:204).

As **teachers** we form opinions and influence learners. In our classrooms we can either work on promoting changes or continue reproducing the oppressive competitive system our world is based upon. We **are** teachers and “*the term teacher can be redefined as someone who engages learners, who seeks to engage each person wholly – mind, sense of self, range of interests and interactions with other people in learning*” (Duckworth *apud* Bartlett, 1990:204). Therefore, whether I am teaching temporarily or for a lifetime, it is my duty and challenge to devote effort to **developing the teacher I am...**

## ***2. Developing the teacher I am...***

It was reading Carl Rogers’ writings that helped me deepen my thoughts about **developing the teacher I am...** Definitively Rogers was a man who has helped change the history of teaching. Reading his books have helped me become a better person and as a consequence a better teacher. Carl Rogers was born January 8, 1902 in Oak Park, Illinois. He was a psychologist and a teacher. As a psychologist he became well known because he founded what is today called *client-centred psychotherapy*. Rogers saw psychotherapy different from other psychologists of his time; he believed that the process of therapy had to be centred on the client’s reflections on his/her own experiences and feelings. He pioneered in the development of scientific methods for studying psychotherapeutic outcomes and processes. In 1942 Rogers became the first therapist to record and transcribe therapy sessions verbatim, a practice now quite common. He published his ideas and clinical results in several books, and the one I like most is *On Becoming a Person*, which made him a well-known figure in American psychology. Rogers’ client-centred therapy is among the most influential and widely employed techniques in modern U.S. clinical psychology. Rogers also largely influenced the world of education. He taught at the University of Chicago and at the University of Wisconsin, at Madison. As a teacher he believed that the focus of the educational process should not be the teacher, but the student. He proposed a shift of focus in education from teaching to learning. He also believed that the teacher should not be the dominant figure in the classroom, but a facilitator of the learning process. According to Rogers, (*apud* Head & Taylor, 1997:55), “*The primary task of the teacher is to permit the student to learn, to feed his or her curiosity. (...) The teacher’s task is delicate, demanding, and a truly exalted calling. In true teaching there is no place for the authoritarian, nor the person who is on an ‘ego trip’.*” According to Rogers a good facilitator should have the attitudes of *genuineness*, *acceptance*, and *empathic understanding* in order to promote a good learning environment.

With *genuineness*, Rogers suggests that teachers should be themselves and not play roles in front of their learners: “*when the facilitator is a real person, being what she is, entering into a relationship with the learner without presenting a front or façade, she is much more likely to be effective...*” (*ibid*) *Acceptance* is the sense of recognising each student as a human being of worth: *It is a caring for the learner, but a non-possessive caring. It is an acceptance of this other individual as a separate person, having worth in her own right. It is a basic trust – a belief that this other person is somehow fundamentally trustworthy...* (*ibid*:56) *Empathic understanding* means ‘understanding the student’s reactions from the inside’: “This attitude of standing in the other’s shoes, of viewing the world through the student’s eyes, is almost unheard of in the classroom... But it has a tremendously releasing effect when it occurs.” (*ibid*).



Rogers is considered one of the fathers of the Humanistic Approach to teaching, which believes that

Teaching is an expression of values and attitudes, not just information or knowledge. Humanistic teaching is not just learner-centred, but person-centred. (Williams & Burden, 1997: 63)

Humanistic education starts with the idea that students are different, and it strives to help students become more like themselves and less like each other. (Hamachek, *apud* Williams & Burden, *ibid*: 36)

The Communicative way of teaching English as a Foreign Language is based on Humanistic principles. Rogers is more present in our classes than we can imagine!!! The ideas of student-centred classes/activities come from Rogers. His Humanistic ideas led us to understand that

Pupils feel the personal emotional structure of the teacher long before they feel the impact of the intellectual content offered by that teacher. (Pine & Boy *apud* Williams & Burden, *ibid*:62)

And because the personal emotional structure of the teacher has such an important impact on the learning process, it is necessary that teachers reflect on their actions and experiences as human beings and as professionals. Reflection on personal experience is a *must* for anyone who wishes to become *the best they can be!* Rogers' words about reflecting on one's own experience are very strong. Listen to what he says:

Experience is, for me, the highest authority. The touchstone of validity is my own experience. No other person's ideas, and none of my own ideas, are as authoritative as my experience. It is to experience that I must return again and again, to discover a closer approximation to truth as it is in the process of becoming in me. Neither the Bible nor the prophets neither Freud nor research --neither the revelations of God nor man -- can take precedence over my own direct experience. My experience is not authoritative because it is infallible. It is the basis of authority because it can always be checked in new primary ways. In this way its frequent error or fallibility is always open to correction. (Rogers,1962:22)

**It is from Rogers that we have inherited the ideas of leading teachers to reflecting on their own actions as Meek (*apud* Brown,1994:437) says that**

The main thing wrong with the world of education is that there's this group of people who do it - the teachers - and then there's another group who think they know about it - the researchers. The group who think they know about teaching try to find out more about it in order to tell the teachers about teaching - and that is total reversal. Teachers are the ones who do it and, therefore, are the ones who know about it. It's worth getting teachers to build on what they know, to build on what questions they have, because that's what matters - what teachers know and what questions they have. And so anybody who wants to be a helpful researcher should value what the teachers know



and help them develop that.

Carl Rogers died February 4, 1987 but the seeds of his work continue flourishing in every school and classroom that believes that

The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realised that no knowledge is secure; that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on *process* rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world.” (Rogers *apud* Head & Taylor, 1997:55)

### **3. On becoming a reflective teacher**

Rogers’ ideas led me to reflect over and over about my practice as a language teacher and as a teacher educator and this gets even stronger when I go to my Spanish classes as a student. Everyday, from Monday to Thursday, after teaching English classes for semester 5 students, I hurry in order not to arrive very late for my Spanish classes. I teach English until 6:50pm and my Spanish classes start at 7:00. My students always see me running towards the car park in order to leave my teaching materials in the car and happily get my ‘carpeta’, with my ‘libro’, ‘cuaderno de ejercicios’ and ‘diccionario’. ‘¡Yo voy a mi clase de español!’ is what I say with a big smile trying to speak with my best Spanish accent possible. My students smile back and usually make funny comments as if to say: ‘Now you know what it is to be one of us!!!’ It’s amazing how they love listening to my sharings of my fears and my try-outs in the Spanish class. And it’s even more amazing how I’ve been receiving feedback from fears they didn’t use to express!!! *Have I changed? Have I become more sensitive to what happens with my students due to what is going on with me as a Spanish student?*

It’s interesting how I tend to play three different roles while in my Spanish classes: the role of the *student*, the role of the *teacher* and the one of a *teacher trainer*. I usually arrive as the Jocely student, and let me say, a good one! I’ve been trying to follow what I preach to my students; I listen to the cassette, I do the workbook activities and I’ve been trying to practice Spanish as much as I can in and out of the classroom. I’ve also been listening to wonderful Spanish music and to my surprise I get to understand almost everything!!! I’m highly motivated and I’m usually very talkative in class. But there are times I wish my teacher could read my mind. There are times which I catch myself not understanding my teacher and the worst of all, not having the courage to say I do not understand... I hate myself at those moments because that’s when I immediately swap roles and start thinking as a language teacher. I start thinking of the times I’ve asked my students if they have understood what I had explained and I remember the times I’ve had dubious answers or silence. Was the silence a confirmation of their understanding or of their lack of understanding! I recall myself preaching to my students that they should not take doubts home with them and there I am... the Spanish student taking home my silenced doubts with me while my poor teacher patiently struggles to explain. The reader might think I’m a shy person. Definitely not!!! I’m really talkative and extrovert but there I am quiet as a tomb! The reader could also think that my teacher might not be friendly so that is why I get to behave this way but the truth is that he’s lovely and very patient. So what is it that makes somebody like me not express my doubts? And the answer comes from my teacher trainer side.

As a teacher trainer I believe that what happens is the fear an adult learner has of breaking the 'status quo' he/she sustains while in a group. It is not easy for an adult learner to expose him/herself to other adults, especially when it seems that everyone else has understood except for him/her. It's awful not to understand especially after you've listened to the same explanation a couple of times... In fourteen years as an English teacher, how many times has this happened in my class? Why am I not able to perceive it on some students? Which strategies could I develop in order to perceive if my students have understood me or not? What is it that adult learners need in order to feel secure in an EFL class?

Observing my Spanish teacher through the eyes of a teacher trainer (and I sometimes feel guilty for this) I see that his classes flow in a way that students do not have effective time to use the language items he presents. I feel that if there were more moments in which the students could actually use the input they receive, the teacher would probably be able to see who is, in fact, learning the language and who is not. There are classes in which very little or even no production of the Spanish language happens: only content input. During those classes, my student side silently shouts; *'Teacher, can't you see I want to speak?'* My teacher side says: *'How many times have I provoked this feeling on my students?'* And my teacher trainer side reflects: *'A little more of awareness on lesson planning, interaction patterns and classroom management would reverse this picture.'*

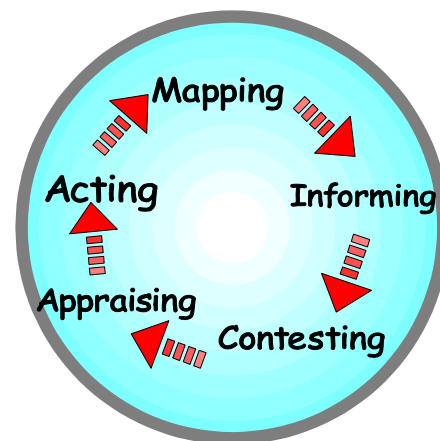
Going deeper in my thoughts about my Spanish classes I see that I do not know the names of my classmates, neither do I know who they really are, what they do, how they feel, which dreams they have... We sit together for 200 minutes a week but we are still strangers to each other; we do not interact directly unless we're asked to read a dialogue or ask questions about 'la señora Chacón', 'el señor Velásquez', 'la calle Vergara' and so on... Although I like playing the role of 'la señora Chacón', and I love imitating her beautiful accent, she doesn't mean much to me. She's just a character that doesn't exist!!! I feel like talking about myself and about my living world. I want to know about my friends sitting there in my class and I want to use Spanish to discover about them, about their dreams and anxieties as real people. I feel a bit stupid for not speaking directly to my colleagues; my teacher usually chooses who should ask and who should answer and he always repeats everything I say as if I haven't said it correctly or loud enough so that my friends can listen to me... Sometimes we spend a whole class listening to the other students reading dialogues. It's a bit tiresome because we wait very long for our turn to read and when it finally comes... it lasts so little! And when my turn comes and I am finally performing my task, the stupid feeling of inhibition seems to take over me. Why does it happen exactly at the moment in which I'm reading the paragraph I've been rehearsing while the others were reading? Believe it or not when I arrive home I amazingly get to read so fluently. Oh, how I wish my teacher could see it!!! How I wish I had more opportunities of speaking and reading in the class!!!

I do not want the reader of the present article to think that my Spanish classes are not good and that I do not have a happy time going to them. *On the contrary*: I love my teacher and he's really nice, funny, patient and very committed. He carefully plans his classes and he has very good knowledge of Spanish History and Geography. He's very fluent and his general knowledge of Spanish speaking countries is amazing. He adapts his level of language so that the students are capable of understanding most of the class, he brings in extra aids to make his students motivated and his classes fun. He's very popular and I love talking to him after class. But even though he's lovely, I sometimes feel shy, scared and/or I wish we'd be doing different things in class!!! Does this seem incoherent?

Might my students of English go through all I'm going through as a Spanish student? Do I promote effective moments in my classes which enable my students to get to know their classmates better with the dreams and anxieties of real human beings? Would my students prefer to be doing something else with the English they're learning? Which ones are probably shouting *'Teacher, can't you see I want to speak?'* How many feel this way? What can I do to be more aware of the thoughts and feelings my students keep to themselves while sitting in my classes? What would I discover if I could read my students' minds and hearts? Does the fact that my classes are fun and that I am friendly to my students mean that my teaching is being effective?

The ideas above are thought provoking and make me recall the reflective cycle for the process of reflective teaching adapted from McTaggart & Kemmis 1983 and Smith 1987 (*apud* Bartlett, 1990:209). The reflective cycle and the questions it suggests lead teachers to ask about their own teaching. I believe that both my Spanish teacher and myself could benefit from reflecting on the following questions:

1. What do I do as a teacher? (*Mapping*)
2. What is the meaning of my teaching? What did I intend? (*Informing*)
3. How did I come to be this way? How was it possible for my present view of teaching to have emerged? (*Contesting*)
4. How might I teach differently? (*Appraisal*)
5. What and how shall I now teach? (*Acting*)



I also believe my Spanish teacher and I would be more helpful to our students if we did a bit more of self-monitoring and became more reflective practitioners.

Reflective teaching is a means of empowerment for teachers because asking and reflecting on WHAT and WHY questions gives us a certain power over our teaching. The more we know about our teaching, the more we can control it and open up the possibility of transforming our everyday classroom life. The process of control is called critical reflective teaching and it refers to the stance of enabling us as teachers to see our actions in relation to the historical, social and cultural context in which our teaching takes place. Becoming a critically reflective teacher is intended to allow us to develop ourselves individually and collectively as both producers and creators of our own history by understanding the principles that guide our teaching (*ibid*).

According to Richards (1990:119) *There are several good reasons for the use of self-monitoring by teachers:*

1. *Self-monitoring is a means of obtaining feedback from students; a key ingredient in a teacher's continuing growth and development as a professional;*
2. *Self-monitoring provides an opportunity for teachers to reflect critically on their teaching. It enables teachers to move from a level where their actions are guided largely by impulse, intuition, or routine to a level where their actions are guided by reflection and critical thinking;*

3. *Self-monitoring can help narrow the gap between teacher's imagined view of their own teaching and reality – a gap that is often considerable;*
4. *Self-monitoring shifts responsibility for initiating improvement in teaching practices from an outsider, such as supervisors, to teachers themselves. It enables teachers to arrive at their own judgements as to what works and what does not work in their classrooms.*

Many are the approaches to self-monitoring and extensive is the literature about the benefits it can bring to teacher training and development. But which reason could be stronger than the one of answering a student's silent cry of *'Teacher, can't you see I want to speak?' with the realistic attitude of 'Yes, I see you want to speak and I'm doing the best I can to help you become the best you can be!!!'*

Well, after reflecting on Bartlett's ideas I can definitively answer my own questions: *"have I changed? Have I become more sensitive to what happens with my students due to what is going on with me as a Spanish student?"* And my answer to the reader is *'Yes, I definitively have!'*. But I've got a confession to make... better than playing the role of *la señora Chacón*, what I really like is playing the role of *la secretaria de la señora Chacón*; she's very sexy and she speaks more than *la señora Chacón* herself!!! I always volunteer to play her role in my Spanish classes!!!

#### **4. Action research? How did improve my teaching?**

But how did I get to live this experience of change???? How did it happen??? Well it happened when I did my first **action-research** experience. I was studying for my M.A. in Applied Linguistics when one of our professors, Dr. José Pinheiro de Souza, enthusiastically talked about action-research in the EFL class. (*He's a great professor and he's also my dear father and I'm very proud of being his daughter and ELT disciple!!!*) As one of our tasks, he invited us to live an experience of reflecting on our teaching using the tool of self-observation. But it wouldn't be an observation with an evaluation purpose but with a developmental one, **a kind of action research** experience as defined by Wallace (1998:4)

This strategy is basically a way of reflecting on your teaching. It is done by systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be. This process is essentially what I mean by the term *action research*.

The results of my experience had such an impact on me and on my teaching that I decided to carry my M.A. research on this field, adapting Mr. Souza's Action research approach to one which could be more accessible to EFL teachers of language courses and schools. Concerning the reality of Fortaleza-Ce, until Prof. Souza, from the State University of Ceará (UECE), initiated a project called PALÍNGUAS<sup>173</sup>, action research was not a common practice among teachers and it's still not, although the scenery is slowly changing. During my M.A. research I

---

<sup>173</sup> Projeto de Pesquisa-Ação na Sala de Aula de Línguas (Action-research for the Language Class) The PALÍNGUAS project, with its 13 steps, is a very academic one and was very difficult to follow and implement in language courses which have teachers with very little knowledge of principles of language teaching. Thus, the necessity for developing action-research programs and activities which can easily be followed by the profile of language teachers in Fortaleza language schools.

visited a good number of language schools here in Fortaleza and observed that, in a general way, teacher educators/trainers in language schools continue to believe they are helping teachers to reflect by the formal action of classroom observation, which means going in the teachers' classes, observing them and giving a judgemental feedback on what they observed. Out of the 10 big language schools I researched, 8 have got formal classroom observation done by the pedagogical co-ordinators, the teacher trainers or even the school owners. There is no negotiation between the observer and the observed; the observer just goes in and "evaluates" the performance of the teacher. When asked about this kind of observation imposed by the schools, the interviewed teachers asserted the following:

**65%** showed **negative** feelings towards being observed...

- ☹ It feels like we're being tested.
- ☹ I tremble when the door opens and SHE comes in without even telling me she would come!!!
- ☹ I fear the result of the evaluation.
- ☹ I fear SHE will not find my class a communicative one.
- ☹ I fear THEY might come on one of those days in which nothing seems to work...
- ☹ It depends on how HE tells me *when* and *why* I'm going to be observed...
- ☹ I've seen a colleague lose a job after one of these attacks!!!
- ☹ I hate it but I know it's important.
- ☹ Students don't like invaders in the class...
- ☹ An observed class is not a real one.
- ☹ I don't think this observation once a year can help my development!
- ☹ I fear SHE will not like my performance.
- ☹ I don't know what's being observed.
- ☹ At once I ask myself: "What did I do so that HE is coming to observe me?"

**25%** showed **positive** feelings towards being observed

- ☺ I feel OK because I try to practice what I've learnt during my TTC.
- ☺ It's part of the process of staying in a school.
- ☺ It's important that people from the outside see my mistakes and help me develop.
- ☺ If I'm wrong... I'm a good listener and I can change!
- ☺ It means THEY'VE heard something good about my classes.
- ☺ I like the feedback.
- ☺ They have the right to see what their teachers are doing. It's quality control.

**10%** said they had no experience with being observed.

I believe these results are due to the fact that:

- a) Teachers were not really sure of the role Classroom Observation has in their schools. Was it for developmental or judgemental purposes?
- b) If there is not a relationship of trust between the observer and the observed teacher, the result of the process may not lead to teacher development;
- c) Classroom observation, the way it is happening in our schools, is not promoting effective reflective moments for the observed teachers. It is not promoting the idea of the teacher as a researcher of his own environment/classes- a teacher who discovers his/her own necessities of development. In fact it is supporting the idea of a teacher who



is a consumer of theories/solutions which are observed/produced by an outsider, and not by his/her own self!!!!

I continued my research interviewing the same teachers about the way they reflected on their teaching practice. From the 150 teachers interviewed, **100%** asserted to *reflect* on their practice.

- **41%** asserted they *reflected* immediately after giving a class;
- **37%** asserted they *reflected* when they arrived home from work;
- **22%** asserted they *reflected*...
  - a) on the weekend;
  - b) when they are planning a new lesson;
  - c) when they go to sleep;
  - d) in the beginning of new semester;
  - e) when taking part in an ELT event;
  - f) when they have time;
  - g) when they see the results of their students' grades;
  - h) when they observe students are not happy in class.

Observing the answers given to the question I asked, I observed that the concept of *reflection* that most teachers have is the one of just “thinking a bit about their teaching” and sharing these thoughts with colleagues/spouse/family members. Very few teachers showed they understand reflection as a *systematic procedure*. Out of the **150** teachers interviewed, **69%** asserted they had no “method/procedures” for reflecting; they “just did it” and the **31%** who asserted having a “method/procedure” didn't know exactly how to describe these “methods/procedures”.

### ***5. Self-observation: a teacher developmental approach***

With the results of my research, I started thinking about developing a teacher education program in which teachers could have the opportunity of perceiving the act of reflecting as a *systematic process* and the idea of a reflective teacher as *one who assesses the origins, purposes and consequences of his or her work at all levels*. (Zeichner *apud* Bartlett, 1990:202) This program would be for *teachers who are willing and able to reflect on the origins, purposes and consequences of their actions, as well as the material and ideological constraints and encouragements embedded in the classroom, school and societal contexts in which they live. The goals of this program are directed towards enabling teachers to develop the pedagogical habits and skills necessary for self directed growth and toward preparing them, individually and collectively, to participate as full partners in their making of educational policies.* (*ibid*) The idea of developing such a program arose from the observation that most of the teacher education programs in Fortaleza-Ce, do not focus on the idea of the teacher as a reflective practioner.

I then decided to advertise a 16 hour course entitled SELF-OBSERVATION: A TEACEHR DEVELOPMENT APPROACH in which I would try to apply a developmental approach to classroom self-observation which could easily be experienced by EFL teachers. Based on Carl Rogers' Client Centred Non-Directive approach, I elaborated the materials for the course which consisted of texts, overhead projector transparencies, and a series of humanistic activities (e.g. drawing, body language activities, market activities, singing, role-playing, among others) and I



sent invitations to almost all language schools of the city of Fortaleza. The course was free of charge and participants received all the materials necessary (e.g. colourful brochure with the texts and activities, a cassette for recording their classes, notepad, pen, and other goodies) in order to take part. There was also a certificate to be handed out at the end of the course for all the participants who took part in the activities. I offered the course three times; twice in the city of Fortaleza (the encounters took place during four Saturdays), and once in the countryside<sup>174</sup>. The course was divided the following way:

**1<sup>st</sup> encounter / Becoming the best teacher I can be:** During this 4 hour workshop, teachers were introduced to the concepts of Ongoing Teacher Education, Teacher Development X Teacher Training, Brown's (1994) characteristics of a good teacher. As a "homework" task teachers received instructions on how to audio-record their lessons for further reflection.

**2<sup>nd</sup> encounter / Yes, I want to become a reflective teacher!** During this 4 hour workshop, teachers were introduced to the concept of reflective teaching and they learned how to deal with Bartlett's (1990) reflective cycle. Participants also reflected on the meaning of classroom observation as a developmental tool and not as a judgemental one. As a "homework" task teachers received instructions on how to transcribe the lessons they had recorded.

**3<sup>rd</sup> encounter / Action research? How can it improve my teaching?** During this 4 hour workshop, teachers were introduced to the concepts and approaches of action research in the EFL class. Participants also watched a video recorded class, a video which is part of a material produced by CAMBRIDGE ELT called LOOKING INTO LANGUAGE CLASSROOMS (LUBELSKA, Diana & MATTHEWS, Margareth – 1997) in which they practised how to reflect on different aspects of an ELF class using the observation tools they had on their brochures. During this workshop, participants started sharing about what they had already observed concerned their own classes due to the fact that they had already recorded and transcribed their own classes. But the interesting was that this was not something compulsory: it was voluntary and this made the experience unique. As a "homework" task teachers received instructions to choose one of the self-observation checklists they had on their brochures (or to create their own checklist) in order to reflect deeper on their recorded classes.

**4<sup>th</sup> encounter / Sharings on participants' discoveries:** During this 4 hour workshop, participants were invited to experience activities in which they could share what they had discovered about themselves and about their teaching during the action research experience. At the end, participants evaluated the course, the facilitator, the materials and the value of this kind of approach to their ongoing developmental process.

Here are some of the sharings I collected from the total of the 57 course participants I had the blessing of working with:

☼ Oh, my voice!!! It's so loud and sometimes so aggressive!!! How do my students stand it?

<sup>174</sup> In the countryside city of Crato-Ceará, Northeast Brazil, the course took place in a different way: it was a Post-Graduation course in ELT for teachers who worked in country schools and country farms. We did all the classroom activities during 30 hours and the action research report was supposed to be handed in afterwards, through snail mail or through e-mail.

- ⊗ MY speaking skills are certainly being developed... I spoke most of the class, I repeated my students' answers and did not let them finish their questions. I laughed a lot listening to myself!!!
- ⊗ I discovered I had studied too much grammar and forgot to study myself.
- ⊗ After recovering from the initial shock, I decided I had to read more about teaching and being a teacher. From that day on I decided I would set a time to get to know more about my teaching and myself and that is what I have been doing since I woke up from "COMA".
- ⊗ One week later I understood that I could use those negative feelings to change and start developing. I understood I was able to change... it was just a matter of investment!! I want to invest on myself.
- ⊗ It wasn't anyone else telling me about my class... and that made the whole difference.
- ⊗ I wasn't shocked. My class was ok but I thought I was a much better teacher! There's so much to do to become the best I can be!!!
- ⊗ I didn't like being observed by others but I also didn't like the experience of listening to my own classes. I was running away from the experience of having an encounter with my own self!!! What was behind my fear of continuing listening to the cassettes I had recorded? What was I rejecting? My own self? The live image my students take home of me every single day??? I realised that I was afraid of discovering I was not as good I thought I was. I felt a bit ashamed... This course was proposing a practical chance of reflecting and developing... and I was denying it!!!

Since my personal experience with action research and since the experience I've had of developing an action research based project, I've been discovering loads about myself and about my teaching!!! I've been reading ferociously and I'm setting goals to improve each class. Since then I've been to a series of schools and language institutes, as well as to a good number of seminars and conferences in order to give talks and workshops about my M.A. research experience. Each day I perceive myself more involved with my development and more committed to learning about teaching.

## 6. Conclusion

I wonder why this experience had such an impact on myself and on the participants of the self-observation course? I wonder why I didn't feel this same impact after simply being observed by my supervisors and being told what to do in order to better my classes? I wonder why my colleagues and I rarely shared the feedback of traditional classroom observation and I wonder why we felt like sharing the results of the self-observation experience. I think I've got an answer: **It wasn't anyone else telling me about my class; it was my own self discovering about it and that made the whole difference...**

## References

- BARTLETT, Leo, Teacher development through reflective teaching in RICHARDS, Jack C & NUNAN, David, *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press, 1990.
- BROWN, H. Douglas, *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*, New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.
- HEAD Katie & TAYLOR Pauline, *Readings in Teacher Development*, Heinemann, 1997.

- LUBELSKA, Diana & MATTHEWS, Margareth, *Looking at Language Classrooms*, Cambridge University Press, 1997.
- RICHARDS, Jack C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, Jack C & NUNAN, David, *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press, 1990.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R., *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, 1997.
- ROGERS, Carl, *On becoming a person*, 1962.
- WALLACE, Michael J., *Action research for language teachers*, Cambridge, 1998

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### TBL and young learners

Manuel Megías Rosa  
Universidad de Alcalá

#### *Introduction*

For acquisition to take place learners must be focused on meaning rather than on grammatical form. It becomes the teacher's job to talk with the class at a level somewhat above their existing comprehension threshold (what Stephen Krashen terms "input +1") and to accompany this with non-verbal aspects of communication such as mime, gestures, visuals, actions, intonation. If learners are focussed on meaning, then their inborn acquisition capacity will take care of the system of rules that underlies the meanings on which they are focussed.

Although Krashen's theories have come under attack and most researchers and teachers now recognize the interface between acquisition and learning, it cannot be denied that learning a second language is nearly automatic when learners are exposed to comprehensible input and participate in real communication (the way people acquire their mother tongue). We also have to admit that comprehensible input together with real communication may be sufficient for learning a language different from the mother tongue when there is high exposure to the target language outside the language classroom. This is the reason why, although FL and L2 have been simplified with the term L2, a clear distinction between foreign language (FL) or modern language (ML) and second language (L2) must be made: it is evident that learning a language where there is no exposure to the target language outside the classroom and learning a language in a natural setting (the country where the target language is spoken) do not share the same conditions, kinds of learners or motivation.

It is in the natural setting where the word "task" entered language teaching through work with adults who needed to (or had to) use the second language outside the classroom (Allwright 1979, Breen 1984, Nunan 1989, 1993). Tasks were adopted as teaching units to try to bring the classroom and real life closer together. Nevertheless, is task-based learning (TBL) suitable for either setting or all ages? This is a question we will try to answer in relation to young learners of English as a foreign language (or modern language as we will call it from now on), considering that some experts in the field of second language learning have criticised its applicability to lower learning levels.

#### *The role of language input*

All theories of second language acquisition agree that, for learning a modern language, learners must be exposed to a considerable amount of language input either in natural or artificial teaching settings. Let's see how TBL deals with this principle. The components of task-based learning can be summarised in the following diagram, which illustrates the different

basic stages of task-based methodology according to Willis (1996: 52): the pre-task, the task cycle and language focus:

<b>PRE-TASK</b>
Introduction to topic and task

<b>TASK CYCLE</b>		
Task	Planning	Report

<b>LANGUAGE FOCUS</b>	
Analysis	Practice

Harmer (2002:87) summarises very clearly the stages of the TBL framework: “in the pre-task the teacher discusses the topic with the class and may highlight useful words and phrases, helping the students to understand the task instructions. The students may hear a recording of people doing the same task. During the task cycle, the students perform the task in pairs or small groups while the teacher monitors from a distance. The students then plan what they will tell the rest of the class, what they did and how it went, and they then report on the task either orally or in writing. In the language focus stage the students examine and discuss specific features of any listening or reading text which they have looked up for the task and the teacher may conduct some form of practice of specific language features which the task has provoked.”

According to the task cycle presented above, listening materials (recordings) should be used in the pre-task (where pupils listen to native speakers performing the same task) and language focus section (where pupils read the transcript of the dialogues used in the pre-task and take note of relevant vocabulary and grammatical structures). However, lack of suitable materials is one of the main problems non-native teachers encounter when trying to implement a particular task. Finding these materials is a burden which Estaire and Zanon load on the teacher’s shoulders without considering that it is one of the most complicated labours of the learning/teaching process: “*Note to teachers: find a recording in which a person gives personal information (...). Adjust the grid to the text. Set the context if there is evidence in the recording*” (1994:60).

Similarly, we do not think Jane Willis considers this extra/amount of work and difficulty when she states that “*one practical solution is to make your own recordings, with transcripts, or fluent target language speakers doing the same tasks as the students*” (88) and continues by enumerating the advantages that a solution like this would mean for language learners before concluding: “*many resource books have great ideas for tasks, but not recordings. So you might like to try making your own. The question is, how easy is it?*”, a question that up to now has an easy answer: most primary as well as secondary language teachers do not have at their disposal either native speakers or colleagues with solid linguistic competence in the target language (accuracy and/or fluency) who could help them solve the problem. Willis herself admits that: “*overcoming the difficulties of coping with natural input at the beginning is largely a matter of task design*”.

Some questions arise at this point, when using or adapting materials that do not fulfil these requirements. As a matter of fact, as we said before, not all teachers find it easy to prepare listening materials or have the adequate linguistic competence to produce suitable models. When teachers use already existing listening texts that provide vocabulary and

structures not conceived for the specific task, aren't pupils forced to use a language they do not understand? Shouldn't students first be able to understand the language they are going to produce during the task cycle? Doesn't this reality go against basic methodological and motivational principles?

### ***TBL and language output: 2 case studies***

When facing the teaching of a modern language we can see that children's competence in their mother tongue is quite sufficient for them to share meaning with their peers. Furthermore, it is difficult for them to understand why they have to express themselves in a language which is not theirs in a setting (the classroom) where everyone is able to speak the same language without any difficulty (monolingual group). Most English teachers who do not use TBL find group work difficult to manage from this point of view, as their pupils tend to slip easily into using their mother tongue during a game or an activity whose language content has been fully rehearsed in advance.

Concerning TBL, a couple of case studies can be used to illustrate what has been said before. A first example of a task was carried out by a group of 10-11 year olds for a total of five hours and consisted in writing a recipe. The teacher reported the following: *“even if encouraged to use the [ML] language they know, all of them carried out the task in Spanish. At this stage a stronger teacher's role would have been negative, stopping the discussion and even reducing motivation. In any case, the teacher addressed the students in English, speaking in Spanish when she realized that the students were not understanding properly.”* This teacher concluded by stating that the amount of language learnt was quite small and the pupils were aware of the fact that it was important to have practised the new items before. The role of the teacher was concentrated more on the process than on the product in language learning terms and it would have been more useful to have more controlled activities aimed at introducing them to recipe language, such as pre-practising some instruction formulae and some food items.

The second example of a task was carried out by a group of 10-11 year olds in a different primary school. The experience extended for six hours. The idea was to translate into very simple English a short version of the tale “The Wizard of Oz”. Throughout the whole process, the discussion among pupils was always carried out in Spanish, even though the teacher tried to encourage them to speak English. After the discussion, the pupils agreed on making a big book with big pictures and sentences. The teacher helped them to consider the limits of their English knowledge and to work out a solution as to, for example, what they could do when they weren't able to translate their Spanish into English. First of all, they wanted to form the groups and, after having written the story in Spanish, they asked the teacher to help them in the translation into English. When they were ready to do so, the teacher asked them what they needed for their work. They mainly asked for a dictionary and their English textbook. During the exercise they were very insecure and wanted the teacher's feedback constantly. At that point, the teacher decided not to help them and she invited them to write in English using words and structures which they already knew. For the new words they had to use the dictionary. When they finished, the teacher checked the correctness of their sentences underlining their mistakes in terms of both words and linguistic structures. As for the outcome, the teacher pointed out that the pupils' parameter was mainly motivational, since they wanted their school friends to be interested in the tale and it was a bit hard to make them feel the linguistic importance of their work.



Both teachers thought that the children would use their previous knowledge, either when writing the recipe or translating the story. However, what really happened was that the children bombed them with dozens of vocabulary/grammar related questions, to produce the sentences they had to write. Some grammatical structures, sometimes of an enormous complexity, not adequate to their cognitive level, had to be translated into English so that the recipe or the story could be elaborated. There was very little room for acquisition due to the complexity of the language required.

### ***Task-based framework***

As said in the introduction, the tasks were adopted to try to bring the classroom and real life closer together. In this sense TBL has proven to be effective for second language learners (those who acquire a second language in a natural setting) and for first language learners (those pupils who acquire Catalan in a school in Catalonia, for example) at any level. On the other hand, the effectiveness of TBL as a regular methodology for teaching/learning a language like English at secondary schools and above, in an unnatural setting, has been criticised by Seedhouse (1999), for whom “the kind of interaction which typical tasks promote leads to the use of specific “task-solving linguistic forms which fail to include the kind of language we might expect from discussion, debate, or social interactions of other kinds. There is also the problem with how to grade tasks in a syllabus” (Harmer 2001: 87).

Concerning early modern language learning, it is surprising that Jane Willis devoted only three pages of her work *A Framework for task based learning* (1997) to young learners and that most of her suggestions deal with the concept of traditional activities without defining them or proposing how these activities could be implemented in the classroom. She only provides three types of tasks under the headings “Listen and do activities”, which “does not necessarily involve the learners in any language production” (127); “classifying”, which offers “exposure and minimal language use” (128); and “puzzles”, which “require more language production” (129). The ideas given in the “language focus for young children section” are simply “matching words to pictures, sentence building and products of display”.

How can the concept “task” for young learners be applied according to these suggestions if they resemble tremendously the activities proposed by authors such as Rixon, Brewster, Halliwell and many other experts in the field of teaching foreign languages to young learners who have never used the word “task”? Does it mean that what has traditionally been considered “activities” can also be named as “tasks”?

More recent research in the area of teaching foreign languages at an early age (Lingua Project A 56330-CP-ES-LA) also includes three pages under the heading “Task based approach: a possible starting point” and attempts to describe the difference between traditional methodologies and task based teaching. For the former, linguistic content and teaching programmes are organised following structural and functional criteria. For the latter, the teaching programme is conceived as an organisational system of either of these types of content and activities. Classroom activities are planned but the teaching unit development will depend on the learners’ reactions to the planned activities and needs emerging along the teaching-learning process. The programme and activities are adjusted as the teaching unit develops. More than a predetermined unit it is a schematic guide. The final planning will only be defined once the teaching unit is over. As a result, different programmes for the same teaching unit are likely to emerge from different groups and schooling contexts.

Nevertheless, it is surprising to see that in order to illustrate the use of tasks an example of didactic units is offered under the following headings:

- Activities
- Materials
- Cross curricular dimensions
- Functions
- Structures
- Vocabulary
- Objectives

In the section “activities” a total of 22 activities can be found (listen and colour, listen and stick, singing, drawing, etc.). These start with a presentation of some items in a quite traditional way and finish with evaluation by means of a final task in which the children have to answer a number of questions and perform a series of actions indicated by the teacher. The only difference between the TBL approach suggested and a more traditional methodology is the fact of placing the objectives at the end, though the sequence of activities has been carefully planned according to the objectives decided by the teacher without clarifying the children’s participation in decision making, a typical feature of this kind of approach.

When attempting to define the word “task” related to young learners, L. Cameron (2001: 29-31) says “I am not interested in an abstract concept of task but in a unit of activity that can be used for lesson planning and evaluation”. She follows by stating that language for young learners raises more problems with the notion of “real” or “authentic” language use than for older learners. Many children do not use the foreign language outside the classroom: “eight or nine year olds have little need to book holiday accommodation or give directions. The best we can do is aim for dynamic congruence: choosing activities and content that are appropriate for the children’s age and socio-cultural background. She says that “tasks can be defined as language activities but that not all activities can be named as tasks”. Rather than taking outcomes as criteria as in Willis’ form of TBL, the focus is on how the goals and action create a *unified whole* (Coughlan and Duff 1994). For the child, a classroom task should have a clear purpose and meaning; for the teacher, the task should have clear language learning goals. Cameron summarises the features of classroom tasks as having:

- Coherence and unity for learners (from topic, activity and /or outcome)
- Meaning and purpose for learners
- Clear language goals
- A beginning and end
- Active involvement on the part of learners

Cameron proposes that any task, for example, saying something about the daily life of a character, must be divided in three stages: preparation, core activity and follow up, which more or less correspond with the pre-, while and post- stages which have been used for many years with the different language skills. Every stage has clear language learning goals and different steps divided in one or various activities that have to be planned carefully.

## **Conclusion**

*In our opinion, task-based work, as presented by Willis and other experts, can be a useful tool for language learning in L1 and L2 settings. Nevertheless, concerning ML settings and young learners, we consider TBL more suitable for supporting learning or for revising vocabulary and structures acquired, no matter what type of approach the language teacher has used. In this way we agree totally with the definition of task provided by Crookes & Chaudron 2001:33: task will apply to a separate element of a lesson that is primarily geared to practising language presented earlier (or otherwise learnt), usually involving students working with each other, to achieve a specific objective.*

Through the case studies we have seen that, on the one hand, the methodological principle “comprehension should always precede production”, especially in the early stages of ML/L2 learning/acquisition, have not been followed as in both experiences the tasks were mostly performed in the children’s mother tongue. On the other hand, translation, a useful didactic tool, even if some experts think it has to be avoided, was used and perhaps overused without producing meaningful results in language learning terms. As many teachers of English have pointed out, translation is a kind of compulsory step when using TBL, especially in the reporting phase. Shouldn’t that reality be accepted and translation considered a basic component of TBL in artificial settings? Recognition of this situation would facilitate task planning and free many practitioners from the existing translation taboo. It must be admitted that many non-native teachers and learners, even those who do not use TBL, make regular use of translation in their everyday teaching/learning practice.

Susan Halliwell (1990), who never uses the word task, is quite clear in her book “Teaching English in the Primary Classroom”, a manual which has inspired thousands of primary English teachers for more than a decade all over the world. In her book, she presents many different learning activities to cover a specific topic. For her, knowledge is cumulative; first we can start with numbers, then with colours, then combinations of numbers and colours, then with animals, then combinations of animals, numbers and colours, and so on. The word “real”, which characterises tasks, has different meanings for young learners. An activity disguised as a game is reality for a child; fantasising and imagining are also real things for them. In other words, with young learners the meaning “to bring the classroom and real life closer together” has a special connotation as activities themselves can be motivating and very close to the child’s world.

Moreover, Cameron’s ideas seem quite reasonable when attempting to define tasks for 10-11 year olds. What we, as teachers, must never forget is that we want our pupils to learn a foreign language (English as a *lingua franca* mostly), and to achieve that goal every meaningful and motivating instrument which could lead to language acquisition should be tried out.

## *Bibliography*

- Allwright, R. (1979). Language Learning Through Communication Practice in Broomfit C. & K. Jonhson (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Breen, M. (1984) Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*.6, 1:60-70.
- Brewster, J et alt. (1992). *The Primary Teacher's Guide*. Penguin.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Coughlan, P. & P. Duff (1994). Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task form an Activity Theory Perspective in J. Lantolf & G. Appel (eds) *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Ablex 173-194.
- CPR de Oviedo (ed). (2002). *Formación del Profesorado y Enseñanza de Lenguas Exranjeras en Edades Tempranas*. Gráficas Papiro S.L.
- Crookes G. & C. Chaudron (2001). "Guidelines for Language Classroom Instruction" in M. Celce- Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Estaire y Zanón, (1994). *Planning Classwork. A Task-Based Approach*. Heinemann.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). Task-Based Syllabus Design: Selecting, Grading and Sequencing Task in Gass, S. & G. Crookes (eds), *Task in a Pedagogical Context*, Multilingual Matters.
- Rixon, S. (1999). *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. Longman, British Council.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task Based Learning*. Longman

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Attitudes of English people towards lexical borrowing

Juan Ramón Guijarro Ojeda  
Raúl Ruiz Cecilia

English, one of the most spoken languages nowadays, is far from being a perfectly pure language. Throughout its long history, it has borrowed thousands of words from nearly any language spoken on the earth. Sheard states that “*the actual number of native words in any of our large standard dictionaries is extremely small with the number of foreign borrowings recorded*” (1970:323). It is because English has been prepared to accept words from almost every language with which it has come into contact that its vocabulary is richer than the vocabulary of other leading languages. Selden (cited in Sheard 1970:320) notes that “*we have more words than notions, half a dozen words for the same thing*”. As a consequence of this richness, the greater the choice, the greater the risk of error.

In spite of this, there have been periods in the history of English when the feeling of purity has been strong. One of the complaints of the purists has always been that “*the tendency towards borrowing developed after the Norman Conquest has had the effect of diminishing the capacity to make use of native material to hand*” (Sheird, 1970:328). They have seen borrowings as a sign of ‘decadence’ and ‘mental laziness’. This only shows a lack of imagination and very often the words are used only through a feeling of superiority in being acquainted with another language, and, perhaps the most important, there is a serious objection to such borrowing in that many people are unable to understand new words (ibid. 321). Despite of these objections, English continues its rapid expansion of vocabulary at the present day. In this essay we will try to explain briefly the attitudes of English people towards borrowing words since Old English (OE) onwards.

The largest proportion of the OE lexicon was native in origin. They preferred to use their own linguistic instruments to create new lexical items. OE relied primarily on compounding and affixing to form new words. Both word formation processes were extremely productive in this period.

e.g.,: *sunbēam* (sunbeam)  
*luftācen* (love token)  
*wīdsæ* (open sea)  
*innefeoth* (inside property)  
*eftbōt* (again healing)

Sometimes, triple compounds were formed: *winterræ dingbōc* (lectionary for winter) or *biterwyrtdrenc* (drink of bitter herbs). Thus, they used their own native morphemes to make up new words for foreign objects and notions. This resulted in only 3% of foreign borrowings. The

only major influence in OE vocabulary was Latin. Because the language of the church was Latin, Christianization brought some Latin loanwords to English.

e.g.,: alter (altar); calic (chalice); mæsse (mass); fers (vers)

With the Norman Conquest in 1066, the linguistic history of England changed forever. Claiborne (1990:88) states that “*the Norman Conquest unified England in a way that no native king, even the Great Alfred, had managed to do, brought it permanently within the economic and cultural orbit of western Europe, and grafted a vigorous offshoot of the French language onto the sturdy Germanic roots of English, thereby enlarging the English vocabulary by thousands of words*”. Bloomfield, (1965) affirms that it was this what changed the attitude of English speakers towards borrowing foreign words freely.

At the beginning, French loans entered English slowly. This was due to the fact that any linguistic community needs a period of time to adapt the new lexical innovations and begin to feel comfortable by using them. By the 13<sup>th</sup> century, “*the number of French loans making their first appearance in English texts increased steadily ..., crested during the 14<sup>th</sup> century, and began to decline toward the end of the 14<sup>th</sup> century*” (Millward, 1987:171). Little by little, French loans expanded to all semantic fields with differences in usage depending on the social class. Sir Walter Scott, (cited in Claiborne, 1990:95) says that “*the English swin, sceap, cyna and calfru tended by the peasantry became the Norman-French porc, moton, boef, and veel served upon the Lord’s table*”. It is estimated that about 60% of borrowings enter in the language at that time.

Nevertheless, some aspects of English life remained untouched by French loanwords. Millward provides the example of farming terminology. According to him, as Norman masters left their English servants to work the fields by themselves, they kept English words for them.

Eg.,: acre, field, sow, harvest, horse, ox, cow, sheep, he, goose, duck, barley, wheat, seed...

Some of the words introduced during this time are so familiar today that they are completely seen as native ones today:

E.g., age, blame, catch, chance, cry, enter, face, save, hello, fresh,...

Apart from French influence, many other words increase the English stock. Latin, Scandinavian, Celtic, Dutch, Low German, Greek, Arabic, Persian... are the main sources. But it was Latin the most influential of them all. During the 13<sup>th</sup> and 14<sup>th</sup> centuries, theological and scholarly writings began to be translated into English. As a consequence of that, translators found numerous and serious gaps in the English vocabulary (especially words expressing philosophical, abstract and learned concepts). One of them said that “*there ys so many wordes in Latyn we have no prope English accordynge thereto*”. The simplest solution was to take the Latin word, for which hundreds of Latin words passed into English between 1200 and 1400.

Notwithstanding, a lot of ancestral English vocabulary remained in use. Baugh points out that “*the English of whatever social class, still ‘ate, drank, and slept, so to speak in English, worked and played, spoke and sang, walked, ran, rode, leaped and swam in the same language. They still lived in houses with halls, rooms, windows, doors, floors, steps and*



*gates*...Equally, the Englishman's *spirit* might be French but his *mind* was still English, as were his *body* and all its parts: *arms, legs, hands, feet, eyes, ears, nose* and *mouth* plus *brain, lings, arse, and bollocks* ". (Claiborne 1990:105).

Until the 16<sup>th</sup> century, the process of lexical borrowing was unconscious. The English just assimilated thousands of new words without taking into account the consequences for the language. It will be during the next period, the Renaissance, that English will take a serious look at their language. The first attempts at a standardization of English were made.

Renaissance supposed the revival of interest in classical learning by means of translating authors as Caesar, Plutarch ...many of them were only accessible only in Latin prior to the 16<sup>th</sup> century. Thus, the Latin borrowings from the Middle English (ME) differed from the ones of Renaissance because the former had been borrowed directly from the church and the latter from classical Roman writers. The English vocabulary was not sufficient "*to express economically and elegantly the ideas they wanted to convey.*" (Millward,1987:198). Borrowing was the easiest and most obvious way to fill the gaps in English vocabulary, and Latin was the most obvious language from which to borrow. Millward notes that Latin loans outnumbered the French borrowings of ME. Subsequently, it is normal to find a strong criticism on this by part of the purists. They strongly protested against what they called 'inkhorn terms'. The main objection was based on the obscurity and strangeness of these items. Ascham states "*many English writers ... usinge straunge wordes as Latin, French, and Italian, do make all thinges drake and harde*" (cited in Sheard, 1970: 250). Others, as Cheke, objected to new words just because they were new. He writes:

I am of this opinion that our own tung shold be written cleane and pure, unmixt and unmangeled with borowing of other tungenes, wherin if we take not heed by tijm, ever borowing and never payeng, she shall be fain to keep her house as bankrupt.

But, he himself uses borrowed words in this passage such as *unmixt, unmangeled, borowing* or *bankrupt*.

On the other hand, there were many that accepted this practice. They were conscious that they were not the innovators. Other languages, including Latin and Greek, had enriched themselves in this way. This position of the defender was generally summed up by George Pettie (cited in Baugh, 1990:220):

For the barbarousnesse of our tongue, I must lykewyse say that it is much the worse for them (the objectors), and some such curious fellowes as the are: who if one chauce to derive any word from the Latine, which is insolent to their eares (...) they foorthwith make a jest at it, and terme it an Inkehorne terme. And though for my part I use those words as litle as any, yet I know no reason why I should not use them, and I finde it a fault in my selfe that I do not use them: for it is indeede the ready way to inrich our tongue, and make it copious, and it is the way which all tongues have taken to inrich themselves... I know not how we should speake any thing without blacking our mouthes with inke: for what word can be more plaine that this word *plaine*, and yet what can come neere to the Latine?...

The real purists resented borrowing because it contaminated English language purity. Most members of this group did perceive inadequacies in English words that had been lost, coining new words from the basic English stock.

E.g.: Edmund Spenser used *gar* instead of make; *spill* instead of perish...

Even a number of EMnE writers attempted to 'English' technical vocabularies of various subjects:

Robert Recorde tried with: threlike for equilateral, saywhat for definition, over-reacher for hyperbole...

Despite the protests and despite the efforts of purists to substitute foreign items for native formations, the Latin loanwords continued to pour into English. Many of them were accepted without comment because they thought the language needed new words. If purists had reached their goals, the English vocabulary stock would not have had today essential words as abdomen, allusion, benefit, adopt, eradicate, appropriate, audacious, exit... Some 5000 words from this period have survived till our days.

Apart from Latin and French words, loans from other languages continued pouring into English. By the 17<sup>th</sup> century, English had borrowed words from more than 50 languages. Baugh (1990:222), notes that

“the attitude of most men seems to have been one of compromise. No Elizabethan could avoid wholly the use of the new words. Men differed chiefly in the extent to which they allied themselves with the movement or resisted the tendency. As is so after the case, the safest course was a middle one, to borrow, but without too manifest insolence and too wanton affectation”.

At the end of the 17<sup>th</sup> century, Dryden still feels the need to defend borrowing. “I trade both the living and the dead, for the enrichment of our native language”. (Sheird 1970: 251).

During the 18<sup>th</sup> century, it was thought that English was being ruined by the intrusion of foreign words, especially French. Defoe observed that ‘an Englishman has his mouth full of borrow’d phrases ... he’s always borrowing other men’s language’ (Baugh, 1990:286).

According to Baugh, French was in a strong position to influence English at this time since ‘it was at the height of its prestige’. Consequently, a large number of words were admitted by the language in this period’ (from 1650 to 1800):

E.g., : bullet, champagne, dentist, publicity, syndicate, cartoon, patrol, coquette...

It was during the 19<sup>th</sup> century that purist tendencies were again quite strong. Landor was one of the leading spirits of purism. His objections were based mainly on etymology. So, he prefers ‘put to death’ instead of ‘execute’ in spite of the established usage.

Macaulay also objected to several words in common use such as gentlemanly, influential and talented. Sheird (1970:312) points out that “so strong the feeling was, that any new word was sure to be carefully scrutinized before being accepted, and very many words, both new and well established, were subject to fierce criticism”.

Romanticism manifested a tendency towards cultural revival, that is to say, an interest in the language of the medieval past. For example, they preferred *foreword* to preface and *handbōc* to manual. Sheird states that ‘the feeling of the language was now against this type formation, for since the influence of French and Latin had been so strong English had lost its old facility for coining, compounding, and the use of native material to meet new conditions, and such words were looked upon as the foibles of cranks(1970:313). Jepsen, referring to the revival of *hanbōk* vs. *manual* says : “we might have been satisfied with ‘manual’ and not put together that very ugly and very unnecessary word ‘hanbook’”.

When it comes to the 20<sup>th</sup> century, we can appreciate as thousands of words are invading English language although not with the frequency of Late Middle Ages and Renaissance. It is said that it has acquired words for nearly any language on earth. According to Millward, English vocabulary has “acquired more items during PDE than in all its preceding history.” The 20<sup>th</sup> century has been characterized for the rapid extension of scientific vocabulary and the spread of this to general aspects of life. For instance, denationalize, deodorize, devitalize, decivilize, dehumanize... previously used only in scientific texts. Recent trends are trying to argue if English language would have many gaps if all loanwords were removed. Pyles says that if English has not borrowed so much, it would have created new words for unknown ideas without the necessity of foreign sources. Sheird, as well points out that “if the power of creating new words characteristic of Anglo-Saxon hadn’t been lost, the gaps would have been filled by native words.” The current attitude is seen in the following quotation by Pearsall Smith:

These, then, are the two opposing ideals –nationalism in language, as against borrowing; a pure, as opposed to a mixed language. To those for whom nationalism is the important thing in modern life, and who could wish that their own race should derive its language and thought from native sources, a ‘pure’ language is the ideal form of speech; while those who regard the great inheritance of European culture as the element of most importance in civilization, will not regret the composite character of the English language, the happy shows of North and South, or wish to deprive it of those foreign elements which go to make its unparalleled richness and variety. (Cited in Sheird 1970:329).

Thus, the attitude towards borrowing born in ME has not still disappeared. English speakers are always innovating in their lexical stock. Nevertheless, it can’t be sure how long will last the new items within English. The current innovations are in a unstable situation.

To sum up, we can say that the linguistic history of England has been marked by the word ‘borrowing’. Since early times, English has been in contact with other languages and as a result, its vocabulary is quite rich although this richness can lead to vagueness sometimes. In a few lines, we can summarize the history of English loans. The Anglo Saxons showed a strong preference for the native word, while the ME preferred to borrow, there was a strong reaction in the Renaissance period. Then, the linguistic license of Elizabethan times was followed by a further reaction for purity in the 18<sup>th</sup> century and later, in the 19<sup>th</sup> century, a cult of Anglo Saxon would try to replace loanwords by native forms. Nowadays, the movement of purity has not still died and there are some teachers who promote faithfully the Anglo Saxon word.

Perhaps, as Hazlitt says, “the best word in common use, irrespective of origin, should be preferred” would be the best solution.

*Bibliography*

- BAUGH, A. & T. CABLE (1990): *A History of the English Language*. London, New York: Routledge.
- BLOOMFIELD, M. W. y L. NEWMARK (1965): *A linguistic Introduction to the History of English*. New York: Alfred A. Kropf inc.
- CLAIBORNE, R. (1990): *The Life and Times of the English Language. The history of our Marvellous Native Tongue*. Great Britain: Bloomsbury.
- GÖRLACH, M. (1995): *New Studies in the History of English*. Heidelberg: Winter.
- MILLWARD, C. M. (1987): *A biography of the English Language*. Chicago: Holt, Rinehart, Winston, inc.
- PYLES, T. (1971): *The Origins and Development of the English Language*. New York, Chicago: Harcourt Brace Jovanovich, inc.
- SHEARD, J.A. (1970): *The Words We Use*. London: Andre Deutsch.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Literatura y lengua en diálogo

*Aimée González Bolaños  
Elena Palmero González*

Cuando Eugenio Coseriu define el lenguaje poético como “La actualización de todas las posibilidades de funcionamiento del lenguaje. Es el lenguaje absoluto, previo a todos los usos posibles y particulares del lenguaje, es lenguaje simplemente, sin ninguna caracterización y al mismo tiempo emplea todos los usos particulares y posibles” (COSERIU, 1977, p. 201) nos entrega una clave conceptual de primera significación, no solo teórica sino fundamentalmente práctica para comprender la naturaleza de la literatura como expresión estética de un corpus verbal, en su autonomía y dependencia. Sin embargo, la perspectiva de esta relación dialéctica de autonomía/dependencia, no siempre regula el horizonte cognoscitivo en la enseñanza de la literatura y la lengua extranjera en nuestras carreras de Letras, constituyendo así un problema medular de orden científico que ciertamente repercute en la didáctica general y en la metodología de estas disciplinas.

Valdría considerar también que el reconocimiento del carácter comunicativo de la literatura ha avanzado de manera considerable en las últimas décadas, lo cual abre posibilidades muy ricas de interacción de la ciencia de la literatura y las del lenguaje. Sintomáticamente se intensifica el interés por los procesos comunicativos que están implicados en la lectura/escritura, procesos que suponen el análisis de las condiciones de producción, pero también de la recepción del texto literario y con ello el estudio de la función pragmática del mensaje literario. Desde estas nuevas perspectivas abiertas por el enfoque comunicativo, ¿qué pudiera decirse de la enseñanza de la literatura en carreras de lengua y literatura extranjera?

Es importante destacar que la orientación del saber no puede desligarse del acceso metodológico a una ciencia, en este caso, la ciencia de la literatura. Si utilizamos en la pesquisa científica determinados enfoques y métodos de carácter más actualizado y polémico, ¿por qué generalmente se mantiene el ejercicio docente en los marcos del convencionalismo historicista, del psicologismo-biográfico y sociologizante; o en los límites de un tecnicismo autotélico? En verdad no pretendemos hacer tabla rasa con el pasado, solo partir de este conflicto cognoscitivo porque en el centro de esta interrogante pudiera hallarse la necesaria unidad entre la investigación de la literatura y su enseñanza/aprendizaje.

No es posible desconocer el desfasaje que con frecuencia encontramos entre el aula y la ciencia literaria, a la vez que la existencia de ciertas zonas de silencio en la propia ciencia de la literatura desde el enfoque comunicativo que se ha inclinado más a las generalizaciones conceptuales que al análisis de los textos literarios o ha trivilizado este análisis en función de

una pretendida intención didáctica. Como puede apreciarse no son pocas las dificultades a la hora de promover nuevos accesos al texto literario. Por ello quisiéramos compartir algunas hipótesis de trabajo.

Las notas que siguen se refieren a esta problemática e intentan sistematizar una experiencia como profesores de literatura y cultura en el curso de Letras Portugués/Español, abarcando tanto las concepciones curriculares, como los enfoques y elecciones metodológicas de nuestra labor docente. En un primer momento perfilaremos un posible entendimiento teórico y metodológico, en su acepción más amplia, de la literatura, indispensable como base cognitiva y de práctica pedagógica del tema y seguidamente abrimos la discusión operacional.

### *Un entendimiento de la literatura y su enseñanza*

Actualmente estamos experimentando el florecimiento de una sociosemiótica o sociopragmática literaria, artística y cultural en general, que subraya la interacción de las diversas series de la cultura, sin protagonismo de ninguna de ellas, y que está estimulando una comprensión más integral del sistema de la cultura al cual pertenecen, con identidad propia, la lengua y la literatura. En este contexto, la literatura se interesa por el *funcionamiento* de los textos, y sus *procedimientos* reales de comunicación.

Esta concepción enfatiza su interés por la práctica comunicativa, fundamentalmente a través de esa interrelación *función/procedimientos*. Pero ¿qué idea de la literatura sustenta esta forma de proceder?

Como indica Todorov, después de las grandes contiendas críticas de este siglo “es tiempo de volver (de regresar) a las evidencias que nunca han debido olvidarse: la literatura trata de la existencia humana, es un discurso, y tanto peor para los que le tienen miedo a las grandes palabras, orientado hacia la verdad y la moral. La literatura es un descubrimiento del hombre y de su mundo, decía Sartre; y tenía razón. No sería nada si no nos permitiera comprender mejor el mundo.” (TODOROV, 1984, p. 173) Esta búsqueda, lejos de ser dogmatizada como ha ocurrido en los enfoques cognoscitivistas seudomarxistas o desacreditada a la usanza del estructuralismo formal y ciertas tendencias del posestructuralismo, constituye hoy un principio regulador y una expectativa válida, que atañe tanto al significado cultural en su más vasta acepción del texto literario, como a sus ricas relaciones contextuales.

En tal sentido el pensamiento de Umberto Eco resulta un eficaz punto de partida. Cómo elegimos y jerarquizamos los códigos, qué relación guardan con la situación comunicacional y el conjunto de circunstancias sociales en que se produce esa comunicación, entendida como hecho productivo (escritura) y a la par como proceso de descodificación (lectura), son las preguntas mayores que se legitiman y actualizan desde la pragmática. Así, en la concepción de Umberto Eco cada acto de habla abre una discusión sobre la lengua que lo genera, cada mensaje propone su código y cada obra puede convertirse en un debate sobre su poética. Los textos implican nuevas modalidades comunicativas, nunca el eterno retorno al código generativo original (la estructura), como predominó en los enfoques estructuralistas ortodoxos de fuerte colonialismo lingüístico.

En consecuencia, Eco define el texto como una estructuración abierta, expresiva de un pensamiento serial, polivalente y en permanente movimiento que participa en el conjunto de significados posibles, no infinitos, pero sí múltiples y diversos, que legitiman la tarea interpretativa. Con esta última reflexión tocamos puntos medulares en lo conceptual y



operativo del enfoque pragmático que esencialmente ha de detenerse en la recepción, entendida no en los términos del relativismo incapaz de rebasar el momento único e irrepetible de cada lectura de modo que solo queden “lecturas”, sino como complejo proceso sociohistórico de condicionantes diversos. No es una referencia, por tanto, solo a la necesidad de una nueva estética de la recepción, por muy valiosas que resulten las contribuciones de Iser y Jauss, especialmente en lo que concierne a las relaciones entre texto y contexto. Considerando, sobre todo, el *sui generis* acercamiento de Jorge Luis Borges al problema de la lectura y sus aportes a la comprensión de su historicidad, se trata en esta misma línea borgiana, de una reinterpretación sistémica del proceso creativo literario en la unidad dialéctica de la escritura y la lectura, tal como lo ha intentado Umberto Eco. En tal dirección se intenta explicar lo que sucede a nivel receptivo en el texto, pero también, y a la par, sus presupuestos generativos, y ambos en sus mutuas influencias, concibiendo la obra como un sistema comunicativo complejo e interactivo.

Se reafirma así el punto de vista de la función lectora. A la vez es transformada la imagen del receptor, ahora *lector cooperativo*, como lo llama Eco, “que extrae lo que el texto no dice (sino presupone, promete, entraña e implica lógicamente), llena espacios vacíos, conecta lo que aparece en el texto con el tejido de la intertextualidad de donde ese texto ha surgido y donde habrá de volcarse” (ECO, 1981, p. 84), sustentando una interpretación de la comunicación estética de más vasto alcance que privilegia los contactos interculturales, y ciertamente interdiscursivos, que distinguen a nuestros tiempo.

Sobre estas relaciones entre pragmática y hermeneútica, vale la pena detenerse puesto que no han sido suficientemente consideradas. Umberto Eco define el texto como un mecanismo perezoso, económico, que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él, es decir, el texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. A medida que pasa de la función didáctica a la estética, deja al lector la iniciativa interpretativa, aunque, en su opinión, normalmente desea ser interpretado con un margen de univocidad. Como Eco ha indicado las decisiones pragmáticas de los intérpretes hacen madurar la riqueza implícita del texto, desde los términos hasta los razonamientos. Desde esta misma perspectiva Borges ya había afirmado: “Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad.”

Así para Paul Ricoeur la interpretación constituye un proceso completo que engloba la explicación y la comprensión, marcando el discurso del lector: “El texto es como una pauta musical y el lector, como el director de la orquesta, obedece las instrucciones de la pauta. Consecuentemente, comprender no es meramente repetir el suceso del habla en un suceso similar, es generar un nuevo suceso empezando desde el texto en que el evento inicial se ha objetivado.” (4) Para Ricoeur si en verdad hay más de una forma de interpretar un texto, no todas las interpretaciones son iguales. El texto presenta un campo limitado de construcciones posibles. Las virtualidades semánticas se cierran por los límites de la forma y de la competencia del lector, que poseen un sustento histórico. La lógica de la validación, que autentifica las conjeturas, nos permite movernos entre los límites del dogmatismo y el escepticismo afirma Ricoeur, punto de vista de la mayor significación en cuanto se refiere a una concepción general de la teoría literaria y al método crítico, coincidente con el de Mijail Bajtín, una figura clave para el desarrollo ulterior de la pragmática literaria.

Ciertamente Bajtín, al postular su concepción de la crítica dialógica, insiste en que tanto el relativismo como el dogmatismo excluyen toda discusión, todo diálogo auténtico,

volviéndolo inútil (el relativismo) o imposible (el dogmatismo). En su propuesta la interpretación es diálogo y permite recobrar la libertad humana de pensamiento. El sentido del texto, en su opinión, nace del encuentro de dos sujetos. Por su parte Ricoeur precisa que el sentido “no está detrás del texto, sino enfrente; no es algo oculto sino descubierto. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible”. Para el hermeneuta francés, el texto habla sobre un mundo posible y sobre una posible forma de orientarse dentro de él, no solo muestra, sino crea una nueva forma de ser.

En estos términos, sin nombrarlo explícitamente, ambos se están refiriendo a los actos de habla de fuerza perlocucionaria, es decir, aquellos que conciernen a los efectos, a las reacciones, a la actuación ante un mensaje, cuando el habla tiene un fin aunque no todo esté bajo el control del emisor, pero puedan hacerse reconocibles las estrategias. En este orden de pensamiento, la categoría *sentido* cobra una relevancia singular como piedra de toque de una teoría interpretativa de historicidad profunda y orgánica, y, por tanto, de francas consecuencias en la práctica creativa humana.

De aquí la jerarquía de la interpretación como componente principal de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en un contexto dialógico, productivo e interactivo, redimensionada por la pragmática en su condición de disciplina del lenguaje que comunica, en cuyo centro se encuentra la conciencia de que hablar, estéticamente en este caso, es actuar socialmente.

La determinación de las diferentes instancias, unida a la determinación de los macro actos de habla y al examen de las relaciones contextuales tanto personales como históricas, forman parte de la propuesta de análisis pragmático que, y debe enfatizarse, opera tanto dentro del texto como extratextualmente. Ciertamente el enfoque pragmático en la investigación y en la enseñanza de la literatura ofrece una perspectiva analítica capaz de arrojar luz sobre la composición interna del texto y su semántica profunda, a la vez que permite una reinscripción de la obra en el rico tejido de las relaciones sociales de las que ha partido y en las que actúa. También habría que considerar cómo hace posible la explicación de determinados mecanismos de la producción de sentido en la literatura contemporánea, de los que la semiótica estructuralista y la teoría desconstruccionista poco han podido decir, ya que, como se sabe, de una manera u otra ponen en crisis o renuncian a la significación.

Muy por el contrario, la pragmática y la hermeneútica trabajan con el arte de la palabra como práctica significante. Es decir, que se pasa continuamente de la ficción al acontecimiento real, de modo que es destruida la ilusión de la inmanencia o de la oscilación perpetua de los significados. Con este proceder se desmitifica la idea de la obra que funciona por sí misma, de la estructura estática del texto y el sinsentido, concepciones que en definitiva postulan una representación dada sin la intervención activa del lector.

Vistas estas concepciones y procederes en su conjunto se hace patente que ha sido traspasado el punto de vista paralingüístico, que reduce la obra al nivel lingüístico, pero también el translingüístico que la define, sin un nivel argumentativo y probatorio, como un comunicado especial. Se trata ahora de considerar los enunciados literarios como interpretables de múltiples maneras en atención al modo receptivo, potenciándose el análisis de la enunciación y sus contextos, en los que ciertamente lengua, cultura y sociedad, en su sentido más vasto, constituyen espacios centrales de interacción.

Hasta aquí el esbozo de algunas ideas para una propuesta teórica y metodológica. Sin embargo, cómo proceder en el terreno concreto de nuestra práctica pedagógica diaria sigue

siendo una pregunta abierta. A continuación, intentaremos reflexionar desde esa perspectiva, sin pensar que puedan existir fórmulas o recetas fáciles para una actividad profundamente creativa y compleja como la educativa.

### **La discusión operacional**

Muy aportadora resulta la visión integradora de Ana Pizarro cuando, refiriéndose al estudio del español en el ámbito latinoamericano, argumenta su doble movimiento y significación: “Por una parte ha significado afinar nuestra relación con la cultura occidental a través de la vertiente cultural española. Es nuestra latinidad. Por otra, el movimiento muestra cómo esta pertenencia más que una continuidad es una variante cómo el lenguaje y la cultura de origen hispánico han llegado a ser a través de un complejo fenómeno de entronques, que llamamos transculturación, el resultado de selecciones, legados, transformaciones, rechazos, imitaciones y descentramientos (...) Como vemos, una vez más el espacio discursivo de la lengua es el espacio discursivo de la cultura, y participa de sus conflictos, así como de sus proyectos.” (PIZARRO, 1990, p. 11) Estos presupuestos que nos acercan a los objetivos concretos de nuestro proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura, constituyen un valioso horizonte epistemológico que conviene no perder de vista, de modo que aquí pudiera ser situado un sugerente punto de partida, quizás y sobre todo, también de llegada.

Uno de los principales problemas de la enseñanza de lengua y literatura en el contexto de una carrera de Letras que atiende tanto a la lengua materna como a una extranjera, es el trabajo con los textos y con la propia noción de literatura. El rápido repertorio de lo que se hace, y debe repensarse con urgencia, arroja:

- Una banalización del texto literario como “continente” de estructuras gramaticales, fonemas, frases lexicales, presentado en la clase de lengua como “muestrario”, y en fragmentos arbitrariamente seleccionados.
- Un entendimiento estrecho de la literatura y su recepción, en la que queda escamoteada su función poética en virtud de una falsa idea de la referencialidad, generalmente reducida la literatura a conceptos de “idea”, “mensaje”, “sentido”, que desvirtúa la tarea de la interpretación.
- Un marcado apego a lo factual para explicar el funcionamiento de la lengua tendiente a negar un espacio adecuado a la ficción, que parece ya institucionalizado para el discurso literario, cuando en realidad lo es de todo discurso.
- Una falsa concepción de lo dialógico y lo comunicativo, incapaz de reconocer en la literatura un espacio de encuentro en el cual el profesor es solo moderador y no depositario de una “gran verdad”.

Todo esto está evidenciando que hay un alto grado de incertumbre en las nociones de Literatura, Lengua, y Comunicación, y en consecuencia estos epistemes, así como sus campos de saber correspondientes, no alcanzan a integrarse de una manera armónica y productiva. Resulta vital procurar formas efectivas de integración que conservando lo específico de cada dominio, no deje de pensarlos en un funcionamiento holístico.

Con la perspectiva del proceso de enseñanza/aprendizaje, de sus métodos y enfoques posibles, y a partir del propio entendimiento de la literatura, realizamos seguidamente algunas propuestas, mayormente de orden práctico, con las que pretendemos contribuir a la transformación de nuestras disciplinas.

En primer orden se va haciendo necesario sistematizar en la clase, demostrándola y enriqueciéndola, la dimensión estética, artística, poética, del lenguaje literario, atendiendo a que se trabaja con un tipo de texto cuya naturaleza es ambigua, polisémica y autorreflexiva. Urge evidenciar en la actividad cotidiana del aula que la palabra poética es, como ha pensado Julia Kristeva, *significado siempre postergado*, juego de significaciones que se completan continuamente en sus infinitos “usos”. Desde este horizonte conceptual, debe motivarse la tarea analítica con los textos, ejercitando tanto las capacidades intelectivas, de pensamiento, como las de la expresión oral y escrita.

Consecuentemente se precisa movilizar la idea de que la literatura es un acto del lenguaje que asume todas las perplejidades de los usos del lenguaje (REYES, 1984), a la vez que es también universo imaginal. Es decir, representa doblemente “mundos posibles” y “lenguajes posibles” a partir de su propia capacidad mimética, que es en este caso también liberadora, subversiva, en fin, creativa. De esta forma, se hace posible transitar en la compleja dialéctica de autonomía/dependencia que caracteriza al lenguaje literario en sus relaciones con el lenguaje del mundo de la vida y se estrechan los vínculos entre lengua y literatura.

Ya instalados en esta perspectiva resulta entonces conveniente desarrollar hábitos lectores a partir de las propuestas de los contenidos temáticos de nuestros programas, considerando no solos las elecciones canónicas, sino también los gustos, preferencias, necesidades vitales, culturales y sociales de nuestros alumnos, introduciendo de manera sistémica la perspectiva del sujeto, no solo como productor, sino como receptor activo, en la disciplina literaria. Debe tenerse en cuenta, a la vez, que las fuentes y medios de los discursos literarios se multiplican en esta era informática. De este modo la llamada “crisis del libro” puede ser una renovación profunda de las maneras tradicionales de concebir el soporte material de la escritura y la propia circulación de los textos, no exactamente la muerte o el fin de la lectura. Se trata, pues, de abrir la clase a un mundo en transformación que nos incluye a nosotros, profesores y alumnos, como sujetos de la acción educativa. En tal sentido, resultan altamente productivas las relaciones con otros medios y apoyos audiovisuales como grabaciones sonoras, (lecturas, dramatizaciones, música), filmes, videos, diapositivas, mapas, visitas a museos y lugares de especial significación para la literatura, asistencia a exposiciones, representaciones teatrales, conciertos, conferencias científicas, ferias y presentaciones de libros, aprovechando además las amplias posibilidades de documentación e información que ofrece la internet, trabajada con espíritu crítico y sentido selectivo. Las disciplinas podrán modelar también actividades de similar naturaleza en las que los alumnos no sean solo receptores activos, sino creadores de las mismas, desarrollando con ello importantes habilidades profesionales vinculadas directamente a la promoción de la lectura y al trabajo inherente a la esfera literaria.

Concebida así la naturaleza del objeto con que trabajamos, se precisa entonces privilegiar un enfoque comunicativo que se complemente con esta interpretación de la literatura. La dimensión pragmática no constituye una solución mágica para los problemas del análisis textual, ni de la teoría semiótica, su efectividad depende de su concepción y aplicación, más allá del colonialismo lingüístico, aunque sin romper los nexos de una dependencia productiva, a la vez que urgida de diversificar los contactos interdisciplinarios. Se trata ahora de aplicar un enfoque que considera los enunciados artísticos como interpretables de múltiples maneras en atención al modo receptivo, enfatizándose el análisis de la enunciación. Así, junto a los actos de habla y las inferencias que han sido sistemáticamente estudiadas por la semántica, se hace necesario dedicar hoy más atención a las estrategias comunicativas de modo más amplio e integrador, concediendo, además, una cardinal importancia a los problemas de la producción del sentido, al examen del discurso y de sus categorías, indisolublemente unidas al estudio

desde la perspectiva de la función lectora. Sin embargo, no basta invocar al lector y la recepción para lograr un enfoque comunicativo. El enfoque semiótico pragmático no puede desconocer la validez de los estudios históricos y tipológicos, genéticos y sociológicos, así como estructuralistas. Se trata, más que nada, de investigar a fondo tanto la naturaleza intratextual como las resonancias sociales del texto literario, los vínculos del signo literario con sus intérpretes sobre la base de la constitución del texto (sintaxis) y los significados (semántica). Es esencial, por tanto, reafirmar los fundamentos humanistas de la pragmática, sus nexos con la conducta de los hombres y sus fuertes implicaciones sociológicas y socioculturales, como parte de la teoría general de la sociedad humana. Junto a los actos de habla y las inferencias que han sido sistemáticamente estudiadas por una semántica pragmática, se hace necesario dedicar mayor atención a las estrategias comunicativas de modo más amplio e integrador, concediendo, además, primordial importancia a los problemas de la producción del sentido, al examen del discurso, a la par que a la interpretación, entendida con criterio de historicidad, no como ejercicio de contemplación narcisista o puramente especulativo.

Desde una perspectiva que privilegie la creatividad al abordar el texto literario, se hace necesario generar un método interactivo en la clase capaz de movilizar la actividad dialógica. Con ello queremos decir que la clase es diálogo, conversación, intercambio, desprejuiciado y despojado de esa falsa idea de perseguir a toda costa en el texto una “gran verdad”, una interpretación última y trascendente, tras la cual hay que andar en ciega carrera. Muchos menos cabe pensar que esa verdad está de antemano situada en la voz del profesor, que autoritaria y monológicamente orienta el pensamiento del estudiante. Se precisa entonces convertir el aula en un espacio productivo donde las verdades relativas son meta, camino para potenciar el conocimiento. El conocimiento por tanto, ha de construirse en la propia sala de clase, con la propia voz del estudiante, y la tarea del profesor será la de moderar, facilitar, potenciar.

Esta conducta requerirá estimular la imaginación del alumno, enriquecer su imaginario, así como la capacidad de expresarse, de hallar las palabras capaces de comunicar su mundo de ideas y, a la vez, hacerlo descubrir y educarlo en el placer de la lectura como acto profundamente humanizador de vastos significados culturales, explotando también la faceta lúdica de cualquier texto literario. Toca aquí desarrollar esa cualidad de la obra literaria de contener en su universo verbal, el infinito mundo imaginal que cada individuo hace suyo en el acto de creación que es toda buena lectura.

En este sentido el trabajo se encaminará a dinamizar los textos en el aula. Generar el conocimiento a través del contacto directo con la obra literaria es la clave del éxito, o sea, movilizar un lenguaje dinámico en el que el ritmo, el tono, el gesto, el movimiento apoyen la comprensión, en una integración de lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor. Es tarea del profesor abrir el texto a significaciones no estereotipadas, desacralizándolo con la intervención creadora y productiva del alumno, que hurga, juega, se apropia, y transforma el texto en detonante de su actividad creadora.

**Finalmente sería importante precisar un dato con relación al diseño curricular de las disciplinas literarias, en este caso la literatura española e hispanoamericana, y es la necesidad de privilegiar en los programas los temas dedicados a la contemporaneidad, ellos posibilitan una inmersión en referentes propios de las experiencias culturales de los estudiantes, a la vez que le permiten entrar en contacto profundo con el estado actual de la lengua, convirtiendo la clase en un taller permanente de análisis de textos. Más que programas de historia de la literatura, con innumerables citas de autores y obras, búsquese**



privilegiar el proceso de integración de una literatura, enfocando, siempre que sea posible, ese proceso histórico desde una perspectiva actual. En esta dimensión de la organización didáctica de las disciplinas literarias, una idea valiosa para vertebrar nuestros programas pudiera ser la de la identidad, histórica, cultural y de la propia escritura, que nos permite hablar de la unidad compleja de la cultura literaria hispánica, atendiendo también a su diversidad. En este sentido, el enfoque contrastivo con el proceso de la literatura portuguesa y brasileña, debe proporcionarnos una apropiación más completa e integral de nuestras literaturas.

Con Ana Pizarro pensemos que “si hablamos de integración latinoamericana, es porque hay algo que nos articula: los rasgos de una cultura que es una y diversa, una y heterogénea, una cultura múltiple, donde, sin embargo, nos reconocemos en un mismo universo simbólico.” (PIZARRO, 1990, p. 11). Enseñar literaturas de lengua española en Brasil por tanto, es generar el diálogo de nuestra cultura con el universo luso-brasileño, es pensarnos como cultura iberoamericana, y sobre todo latinoamericana.

### *Bibliografía*

- Bajtin, M. M.. *Problemas literarios y estéticos*. Ed. Arte y Literatura, La Habana, 1986.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. *Actas del VII Seminario “La enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y Estrategias”*. Ed. Embajada de España, Brasilia, 1999.
- Coseriu, Eugenio. “Tesis sobre el tema lenguaje y poesía”, en *El hombre y su lenguaje*. Ed. Gredos, Madrid, 1977.
- Dijk, Teun A. Van. *La ciencia del texto*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso*. Ed. Cátedra, Madrid, 1980.
- Eco, Umberto. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Ed. Lumen, Barcelona, 1972.
- *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto*, Ed. Lumen, Barcelona, 1981.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*, Ed. Taurus, Madrid, 1987.
- Halliday, M. A.K. *Language as Social semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Ed. Edward Arnold, London, 1978.
- *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotics perspective*. Ed. Oxford University Press, Oxford, 1989.
- Katz, J. J. *Teoría semiótica*. Ed. Aguilar, Madrid, 1979.
- Kristeva, Julia. *La révolution du langage poétique*. Ed. du Seuil, París, 1974.
- Levinson, S. C. *Pragmática*. Ed. Teide, Barcelona, 1989.
- Mayoral, José A. *Pragmática de la comunicación literaria*. Ed. Arco, Madrid, 1987.
- Núñez Ramos R. y Enrique del Teso. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, /libro inédito/.
- Recanati, Francois. *La transparencia y la enunciación. (Introducción a la pragmática)*. Ed. Hachette, Buenos Aires, 1981.
- Reyes, Graciela. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Ed. Montesinos, Barcelona, 1990.
- *Polifonía textual*. Ed. Gredos, Madrid, 1984.
- Ricoeur, Paul. *Interpretative Theory*. Ed. Texas University Press, Texas, 1973.
- Schmidt, Siefried. *Teoría del texto*. Ed. Cátedra, Madrid, 1978.



Searle, J. *Actos de habla*. Ed. Cátedra, Madrid, 1980.

Tzvetan Todorov. *Crítica de la crítica. Una novela de aprendizaje*. Ed. Monte Avila, Caracas, 1984.

Varios autores. *La enseñanza integrada de la Lengua española y la literatura en el nuevo sistema educativo*. (III Simposio de Actualización Científica y Pedagógica de la Lengua española y Literatura). Ed. de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Puerto de la Cruz, 1994.

Verlee, Leon. *Enseñanza de idiomas e información cultural*. Ed. Fragua, Madrid, 1972.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

## REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

### ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### Picaresca de ayer y de hoy, *Road Movie* de hoy y de ayer

Eva Mª Pérez Puente

#### 1. Características de la novela picaresca: *Lazarillo de Tormes*

Antes de nada comenzar explicando que algunos autores de renombrado prestigio no han incluido la novela *Lazarillo de Tormes* como representante e iniciadora de la picaresca. Sin embargo, todos los autores coinciden en que *Guzmán de Alfarache*, obra de Mateo Alemán escrita hacia el año 1599-1604, sí es un pícaro por definición.

Ocho son los puntos que proclaman a esta obra como inicio de la novela picaresca:

1. Lazarillo sirve a sus amos y es tratado como un mendigo. Por ejemplo, no tiene zapatos y ninguno de sus amos le compra unos.
2. Lázaro sólo consigue sobrevivir aunque bastante mal. En varias ocasiones afirma pasar hambre y frío hasta tal punto que cree morir.
3. Después de estar con su amo, el buldero y vista su incapacidad por sobrevivir con su ingenio, decide trabajar. Está es el punto del que se sirven los citados autores para desbancar a Lázaro como pícaro, ya que “todo pícaro sobrevive con su ingenio y nunca trabaja”.
4. Se casa con la amante de un noble.
5. No consigue nada o, casi nada, ni engañando, primero, ni trabajando luego. No se hace rico, únicamente consigue saciar su hambre y primeras necesidades.
6. Es una narración autobiográfica, tipo epístola o carta personal.
7. Sus amos clérigos y nobles no lo educan, no cumplen su misión y son los causantes de su moral trastocada. Es una crítica de la religión y de la sociedad de la época.
8. Cuando, al final de la obra afirma “estar en la cumbre de toda buena fortuna”, trabaja de pregonero y está casado con una prostituta.

La figura del pícaro se nos muestra como un antihéroe, parodia de los caballeros de las antiguas novelas de caballería. Es un ser cobarde, estafador, engañoso, inmoral, ladrón; totalmente contrapuesto al conocido caballero, virtuoso, moral, honesto, romántico, valeroso. Este ser critica el honor y la honra de la sociedad de los siglos XVI y XVII que no deja de ser superficial, basada sólo en apariencia externa, la posesión de dinero y *limpieza de sangre*.

(Trataré este término con detenimiento cuando comente la película *Kasbah*. Aquí, exclusivamente diré que la sangre limpia era la de los ricos con buena posición social excluyendo directamente a judíos, musulmanes, mendigos, pobres...) Así pues, Lázaro tiene sangre impura que le condiciona a pecar y le impulsa hacia el mal, lo convierte en criminal, en delincuente.

Este personaje burla las exigencias del código del honor, en defensa de la independencia humana, de la libertad del hombre. Posee un gran afán de ascenso social y parodia del honor: desea llegar a la cumbre de toda buena fortuna. Logra hacerse pasar por noble; pero, al final, fracasa y acaba por volver al bajo estado del que partió: la miseria y la mendicidad.

El hambre y su ingenio picaresco actúan como fuerzas motivadoras de sus actos. Vemos a un pícaro inocente que, a causa del mal ejemplo de sus amos y del mundo enemigo, debe agudizar su ingenio si quiere sobrevivir. Lazarillo es el protagonista-narrador-escritor de toda la novela, puesto que la escribe cuando ya es mayor, en presente histórico. Describe simplemente un punto de vista sobre la realidad; se trata de un mundo de

maldad, injusticia y perversidad, por lo que Lázaro se limita a hacer lo que hace todo el mundo a su alrededor, es decir, robar, engañar...

## 2. Características de la película española-argentina *Kasbah*

El protagonista de esta historia es Mario, un español afincado (o mejor dicho “desterrado a este país” como él mismo afirma al comienzo de la película) en Marruecos desde hace cinco largos años. A partir de la primera escena de la película, vemos un paisaje gris, pobre, triste, monótono muy diferente del paisaje de su querida Europa. Ya al principio, nos cuenta en primera persona el gran deseo, nostalgia, melancolía incluso, que muestra por volver a su país, España. Y es que este país, por mucho que los policías árabes del aeropuerto así como otros personajes de la historia pretendan afirmar, con una voz claramente extranjera que **“No problema. España y Marruecos hermanos.”** Siempre dista de ser esto cierto; puesto que hay rencor fundado y asimilado a lo largo de los años de la Reconquista y que hoy en día, en el tema de la pesca por ejemplo, aún se puede percibir cierta tensión en el ambiente difícilmente identificable a países hermanos.

Volviendo al personaje principal que nos interesa, debemos tener en cuenta que Mario es huérfano de madre y su padre es quien lo ha enviado a trabajar a la Sociedad hispano-árabe del Manganeseo en Marruecos para apartarlo de él y de su nueva familia, tal y como descubriremos al final de la película. Así pues, tiene una especial similitud con los orígenes socio-familiares del Lazarillo quien también era huérfano de padre y allí es su madre la que lo envía lejos para continuar cuidando de su hijo pequeño fruto del amor de un hombre de color. Hablando de familia, merece la pena destacar el encuentro de Mario y de su hermana Laura, quien se nos presenta de una forma misteriosa, dando especial enfoque a su mechón de pelo y a su peculiar manera de tocarlo, cosa que sin saberlo, nos descubrirá toda la trama de la historia.

El viaje de regreso a casa tiene que ser pospuesto a causa de la llegada de su hermana Laura. Ya desde la salida del aeropuerto, el viaje empieza a complicarse y a adquirir un aire de misterio, con el accidente de coche que acaba con la vida de un cordero, sacrilegio por el cual los musulmanes le vaticinan que “va a pagar por ello”. Cuando salen por la noche a una discoteca algunos árabes comentan a Laura que matar a un cordero, incluso por accidente, trae mala suerte en ese país, cosa que pone en vilo al espectador, que siente y piensa identificado con Mario, que es nuestro narrador y protagonista, igual que Lázaro, que además hace la función de escritor.

Ya en el paseo por el Kasbah, centro comercial que da nombre a nuestra película, la visión del dueño del cordero muerto y la misteriosa desaparición de Elena hacen creer a nuestro protagonista y, junto con él a todo el público, que la muerte del cordero y la desaparición guardan estrecha relación. El chico que se ofrece de guía, al ser rechazado, llega a tacharle de racista y a “mandarle que se vaya de Marruecos” y en la respuesta de Mario “mañana mismo” se puede entrever el odio y el fastidio que le ha provocado vivir en ese país cinco años, odio que aumentará a causa de la situación precaria en la que se va a ver en las siguientes escenas. Así pues, hay un primer plano detalle del mechón de pelo de Laura antes de desaparecer, que nos va provocando cada vez más intriga. Los policías árabes no creerán su palabra y no le ayudarán a encontrarla, una muestra más de que España y Marruecos **no** son hermanos. No hay un entendimiento igual que dos personas que son hermanas; pienso que ése el pensamiento del director de la película, Mariano Barroso.

**Se nos ofrece un plano panorámico de la Kasbah de noche, muy diferente a la vista de día en la escena anterior, oscura, sin nadie; en el medio sólo Mario y, por todos los lados oscuridad, misterio, que nos indica que algo malo va a suceder porque la música y la anterior visión del dueño del cordero nos evocan una posible solución a la desaparición de Laura. Al final de la noche, acabará como un delincuente más en la cárcel, donde se amontonan un grupo de criminales árabes a un lado de la habitación, mientras él permanece aislado de ellos en el otro extremo; prueba que hermanos España de Marruecos, precisamente, no lo son. En ese lugar marginal es donde se desvelará al espectador la verdad sobre los orígenes familiares de Mario.**

**Cuando ya pensábamos que la historia no se podía complicar más, aparecen Brahim y su primo ( primer y segundo pícaros); Brahim consigue vender una alfombra a Mario a cambio de información sobre el coche rojo de Laura. En ese momento surge la figura del pícaro encarnada en Brahim, que se ofrece para acompañar a Mario, a buscar a su hermana, a cambio de dinero y un buen trabajo en España. Le pide, también, llevar a**

su mujer y a su hija a un pueblo cercano para casar a ésta última. Brahim es, irónicamente, el primero que afirma, abiertamente, que “español siempre cree que árabe engaña”; cuando sabe perfectamente que él es el primero que va a engañar a Mario diciendo mentiras sobre el coche de Laura.

En ese momento empieza el viaje hacia Burjassot, donde pararán para pasar la noche. En esta primera etapa Mario conocerá a Alex (tercera pícaro), la que luego se convertirá en la nueva acompañante de viaje y finalmente le ayudará a descubrir el enigma. Viajará gratis y nos contará la historia de su vida también marginal dentro de la sociedad española, es madre soltera y ha perdido a su hijo a causa de un aborto.

Encontramos una escena muy evocadora por sí misma, durante la noche, en Burjassot: cuando la familia de Brahim se amontonan arrodillados al lado del coche para rezar a Alá, mientras Mario desde lo alto de la ventana los observa casi sin entender lo que les mueve a actuar así.

En la siguiente etapa del viaje, el tío de Brahim ( cuarto pícaro) le roba una botella de coñac y cien dirham por información sobre Elena. Al día siguiente, Brahim aparece gravemente herido, no quiere continuar y revela toda la verdad a Mario. En el hotel, Mario encuentra dos nuevos compañeros de viaje José y Niusan, dos beréberes mecánicos de coches que aseguran que “ *beréberes nunca mienten*”; se ofrecen a acompañarle en la nueva etapa de viaje hasta Zagora. Durante el camino le hieren y le roban el coche; solo en el desierto hubiera estado mejor que con el nuevo acompañante que le recogerá en la carretera, Rodrigo Díaz, militar, racista “ los judíos son otra clase de moros”, asesino y moro ( quinto pícaro). Aquí el director Mariano Barroso quiere recordarnos a un antiguo héroe nacional español como Rodrigo Díaz de Vivar “ el Cid Campeador” que lucha contra los musulmanes invasores de la Península ibérica; así pues, creo que esta película tiene mucho zumo que exprimir en diversas vertientes educativas y pedagógicas. Rodrigo es otra figura marginal en la historia: hijo de madre soltera violada por un moro, ahora huérfano de madre. Él mismo mató a su padre biológico para vengar a su madre. Es totalmente incapaz de aceptar sus orígenes musulmanes, lo niega hasta el final de la película y acaba quemándose vivo, el fuego que todo lo purifica es su única salvación.

Rodrigo es tan malvado que clava un pincho a Mario en el corazón y lo deja moribundo en el desierto, suerte que el primer pícaro Brahim se arrepiente de sus pecados, va en su busca para ayudarlo y consigue salvarle la vida al encontrarlo en tan deplorable situación. Esto conlleva el reencuentro entre Mario y Alex, la que le hace reflexionar sobre el amuleto que le regaló Laura y su procedencia. Deben ir a Aka para encontrarla. Allí se dirigen y cuando están a punto de irse sin ningún resultado, aparece un plano conjunto de un grupo de mujeres árabes. Se destaca el mechón de pelo rubio de una de ellas, seguidamente un primer plano de la cara de esta mujer que se gira hacia nosotros poco a poco. Aquí se descubre la fuga de Laura con Adres un jardinero moro que había servido en la casa de sus padres, en España, el verano anterior. Llega Rodrigo e intenta quemarlo. Al final del viaje, Mario ya ha madurado lo suficiente para imponerse y conseguir salvar a Adres. Podemos afirmar que acaba con el mal personificado en Rodrigo.

Se pueden identificar siete figuras de pícaros que le hacen de guía en este viaje por Marruecos, realizado por etapas; comparable con los siete amos del Lazarillo y su viaje por España. Cada vez que se trasladan, cambian de amo/ guía. Cada personaje marginal

les enseña una cosa diferente y les hacen madurar a costa de tropezar, con la misma piedra, siete veces. Por ejemplo, Rodrigo enseña a Mario a vengarse de los beréberes que robaran, siendo más criminal que ellos. El clérigo enseña a Lázaro a pedir limosna, visto como una práctica marginal en la época.

### 3. Análisis comparativo formal de *Lazarillo de Tormes* y *Kasbah*

FICHA LITERARIA	FICHA CINEMATOGRÁFICA
<i>Lazarillo de Tormes</i>	<i>Kasbah</i>
Narración de un viaje	Narración de un viaje
Prosa: novela picaresca	Aventuras
Anónimo	Mariano Barroso
138 páginas	99 minutos
1990	2001
Madrid ( España)	España- Argentina
Espasa-Calpe	Buena Vista Home Entertainment, S.A.
Características libro:	Características técnicas:
Tapas de cartón	VHS cassette
Papel vegetal	Color
Times New Roman negrita	Pantalla normal
No hay ilustraciones	8 mm

### 4. Análisis comparativo significativo de *Lazarillo de Tormes* y *Kasbah*

- **Personajes**

El protagonista del libro que nos ocupa, es un niño de unos ocho años de edad. Huérfano de padre ladrón e hijo de una madre amante de un hombre de color. Así pues, pertenece a una familia castellana marginal de clase baja y, mal vista socialmente. Su forma de hablar y de desenvolverse en la vida demuestra que no ha recibido ningún tipo de educación reglada, como muchos otros muchachos de la época. La principal fuente de educación le vendrá dada por los amos que irá encontrando a lo largo de la historia de su viaje, no sólo físico sino también psicológico, puesto que se suceden diferentes etapas de madurez mental durante el tiempo de su itinerario. Por lo tanto, podemos afirmar que su personalidad evoluciona, desde la total inocencia que caracteriza a los niños hasta la completa picardía del ser marginal de la sociedad del siglo XVI en que acabará convirtiéndose. Un claro ejemplo del inicio hacia esa picardía lo encontramos en las sinceras palabras de Lázaro a la salida de Salamanca, cuando el ciego le da un gran golpe en la cabeza, contra el toro de piedra del puente: “Parescióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: *Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer.*” Pág. 52

El protagonista de la película *Kasbah* es un joven español de veintitrés años, Mario. Un ser marginal dado que es huérfano de madre y su padre lo rechaza, y le envía a trabajar a Marruecos, lejos de su nueva familia. Cuando Laura, su hermana, desaparece, el padre lo culpa y creo importante destacar que lo trata de usted para mantener, todavía más, la distancia entre ellos dos. El viaje que el chico debe llevar a cabo no es únicamente físico, ya que al final, es capaz de rechazar el regalo que le da su propio padre, cosa que antes seguramente no hubiera hecho, y responderle con orgullo y decisión: “ Nunca me has ofrecido nada, lo único que me diste fue un trabajo asqueroso en un lugar asqueroso lejos de ti y de tu familia. Pero ahora me doy cuenta que si te pido cualquier cosa me volveré como tú, así que no te voy a pedir nada, no quiero nada de ti.”

Lázaro	Mario
8 años	23 años
Viaje por sobrevivir y madurar	Viaje por encontrar a su hermana y crecimiento personal
Desde la inocencia pasa a la picardía	Desde la credulidad pasa a la picardía
Huérfano de padre, rechazado por la madre	Huérfano de madre, rechazado por el padre

tros  
pers  
onaj  
es  
impo  
rtant  
es  
dent

o de la historia del *Lazarillo*... serían los amos, todos hombres, a los cuales acompaña, según orden de aparición: ciego, clérigo, escudero, mercedario, buldero, maestro pintor, aguador, porquerón de alguacil y pregonero.

El ciego enseña a Lázaro a ayudar a misa, con lo que le facilita la entrada a su segundo amo, el clérigo. Mientras está con él pasa hambre, pero consigue “asirle blancas y trasmutárselas por medias blancas”, así pues comía pedazos de pan, longaniza y torreznos. Con él sale de Salamanca y se dirige a Toledo, mientras pide limosna para sobrevivir. Por el camino un vendimiador les regalará un racimo de uvas y es aquí donde Lázaro pone en marcha su astucia cogiendo uvas de tres en tres para comer más que el ciego. Pero el ciego es muy astuto y se da cuenta enseguida. Maltrata a Lazarillo y le pega siempre que hace algo mal. Se burla de él en repetidas ocasiones. Lázaro no nos da ninguna descripción física de sus amos. Podemos afirmar que ninguno respeta a Lázaro, todos se aprovechan de él, lo tienen de criado sin pagarle ni un céntimo; apenas le dan de comer y como he explicado antes, ninguno le compra unos zapatos para evitar que se haga daño al andar descalzo, por ejemplo.

“Escapé del trueno y di en el relámpago” de esta manera Lázaro nos introduce al clérigo en el tratado II. Según el protagonista “ toda la lacería del mundo estaba encerrada en él. No sé si de su cosecha propia o lo había anexado con el hábito de clerecía.” Estas palabras son una queja que pone de manifiesto toda la hipocresía de época. Apenas nos cuenta esto, nos introduce en el tema del viejo arcaz y la poca comida que había en la casa: “A cabo de tres semanas que estuve con él, vine a tanta flaqueza que no me podía tener en las piernas de pura hambre”. En una ocasión, el capellán asegura a Lázaro que los sacerdotes han de ser muy templados en el beber y el comer; pero, poco después, Lázaro censura sus palabras porque no se ajustan a la realidad, puesto que, cuando iban a cofradías y mortuorios, comía como un lobo a costa ajena. Así pues, decide engañar al clérigo diciéndole que los ratones se comen el pan y el queso que hay bajo llave en el viejo arcaz. Por lo tanto, enseña a engañar a Lázaro, que le paga con la misma moneda.

Cuando el clérigo le despide, topa con el escudero, con razonable vestido, bien peinado, su paso y su compás en orden. La apariencia de este hombre le engaña ya que, cuando va a su casa, comprueba que todo lo que tiene es fachada, porque no hay nada dentro; ni criados, ni muebles, ni comida. Incluso llega a abandonar a Lázaro al final del tratado III. Las vecinas de la casa del escudero le encomiendan a un fraile de la Merced, gran enemigo del coro y de comer en convento, perdido por comer fuera, amicísimo de negocios seculares y de hacer visitas. Le regala un par de zapatos que no le duran ni ocho días. Al no poder aguantar su trote, le abandona.

En el tratado quinto llega a manos de un buldero, el más desenvuelto y desvergonzado de todos sus amos, que se dedica a engañar abiertamente a la gente, con falsos milagros. Con éste no pasa hambre, así que podemos creer que ha mejorado su situación. En el siguiente tratado, encontrará a un capellán que le recibirá para moler colores de pintura e ir a por agua a la fuente “ Éste fue el primer escalón que yo subí para venir a alcanzar buena vida, porque mi boca era medida”. En cuatro años pudo comprarse un traje de hombre de bien y se hace pregonero de un alguacil que le hace casarse con su manceba: Lazarillo de Tormes ha llegado “a la cima de toda buena fortuna”, declarando a voces los delitos de los que persigue la justicia.

En la historia de *Kasbah*, otros personajes importantes son: Laura, hermanastra de Mario y culpable de que Mario emprenda el viaje; Víctor Duque, padre y jefe de Mario; Brahim y su primo; los dos beréberes José y Niusan; Rodrigo Díaz y Alex. Otros secundarios, que aparecen esporádicamente, son los mercaderes del Kasbah, el dueño del cordero muerto y familia, los dos policías árabes y Adres, el novio moro de Laura.

Mario pasa un día y una noche con Laura, antes de desaparecer. Ella tenía muy bien pensada su huida con su amante árabe pero no sabía que a quién iba a complicar la vida era su hermano. Cuando Mario está en la cárcel, se reencuentra con su padre y su madrastra, quiénes le acusan de haber matado a su propia hermana para vengarse de su padre que nunca le hizo caso. Esta acusación hace emprender el viaje a Mario, quiere demostrar su inocencia a su padre y obligarle a pedirle perdón por sus duras palabras. Pasa un día y una noche con su primo Brahim y familia; al segundo día, se separan y se da cuenta que lo han engañado para que llevase a la hija de



Brahim al pueblo donde se debía casar. Más tarde, cae en las manos de los beréberes. Aunque con desconfianza por lo que le acababa de pasar, les cree y les sigue en su coche. En medio del camino, le dejan malherido y le roban su dinero y su coche. Para mayor desgracia, tropieza con Rodrigo Díaz, antiguo soldado que nos recuerda al Cid Campeador, ya que combate y repudia con todas sus fuerzas a los musulmanes; éste le ayudará a vengarse de los beréberes salvajemente. Alex viaja gratis en el coche de Mario y le culpa de la brutal paliza que le propina Rodrigo. Alex tiene una situación familiar poco agraciada: hijo de madre soltera que, al poco de nacer, muere.

<p>Personajes secundarios <b>Lazarillo de Tormes</b></p>	<p><b>Personajes secundarios</b> <b>Kasbah</b></p>
<p>Madre Antona Pérez ⇒ Se amiga con un hombre de color con el que tiene un hijo fuera del matrimonio. Ladrona. Regala su hijo a un ciego que pasa por la taberna donde trabaja.</p> <p>Padre Tomé González ⇒ Ladrón, huye de la prisión y acaba muerto en combate al hacerse escudero</p> <p>Amante de su madre⇒ Zaide, el hombre de color con el cual la madre de Lázaro tiene un hijo.</p> <p>Hermano de color⇒ El hijo negro de la madre de Lázaro. No ve su color de piel y se asusta de su propio padre, a quien llama “coco” por tener piel negra.</p> <p>Ciego⇒ Es el más sincero de todos los amos. Desde un comienzo le avisa que ha de ser más vivo que él para sobrevivir y que las cosas no le van a ser tan fáciles.</p> <p>Un clérigo⇒ En boca de Lazarillo oímos sobre su extrema laceridad.</p> <p>Un escudero⇒ Por honor y honra, muy apreciadas en la época, se aprovecha de Lázaro y de las limosnas que le dan para poder subsistir.</p> <p>Las vecinas del escudero⇒ Dan alimentos a Lázaro cuando el escudero lo abandona.</p>	<p>Madre ⇒ Muere siendo él sólo un niño.</p> <p>Madrastra ⇒ No tiene ninguna relación con Mario. Dejó bien claro que Mario no formaba parte de la familia.</p> <p>Víctor Duque ⇒ Padre biológico de Mario. Siempre ha intentado distanciarse de él hasta el punto de mandarlo a trabajar a Marruecos como medida para alejarlo de lo que él considera su verdadera familia. Lo acusa en comisaría de haber secuestrado y asesinado a su hija Laura. Le habla de usted para marcar las distancias.</p> <p>Hermanastra Laura⇒ No sabe que Mario es su hermanastro porque en su casa nunca se habla de él. Lo conoce como empleado de la empresa de su padre en Rabat. Hasta el final de la película no descubrirá la verdad.</p> <p>Policías del aeropuerto⇒ Después de solventar el problema con el coche de Laura, afirman que España y Marruecos son hermanas.</p> <p>Chico del Kasbah⇒ Ofrece sus servicios como guía, asegura ser de Asturias. Ante la negativa descortés de Mario, le contesta que se vaya del país.</p> <p>Mercaderes del Kasbah⇒ Intentan vender cualquier mercancía a costa de ser pesados y perseguir al cliente.</p> <p>Brahim ⇒ Es el primero de todos los pícaros que se aprovechan de Mario. Le presenta a su primo, luego a su mujer y a su hija y por último a su tío. En Burjassot, por miedo a la persona que casi mata a su tío, le dice la verdad: él y sus familiares se han inventado las pruebas que Mario ha ido encontrando por dinero. Así pues, no es seguro que el coche haya pasado por allí ni que vaya a Zagora.</p> <p>Primo de Brahim⇒ Asegura que ha visto un coche</p>

<p>El hombre que le cobra el alquiler ⇒ Está dispuesto a conseguir el dinero que le debe el escudero de la forma que sea.</p> <p>La mujer que le cobra el alquiler de la cama ⇒ Está muy enfadada y también intenta cobrar lo que le debe el escudero haciendo preguntas a Lázaro.</p> <p>Un alguacil ⇒ Intenta imponer orden y justicia.</p> <p>Un escribano ⇒ Realiza su cometido toma nota de lo acaecido en la casa del escudero.</p> <p>Fraila de la Merced ⇒ Pariente de las vecinas del escudero. Anda mucho y va a visitar a mucha gente, nunca está en el convento. No aguanta más de ocho días con su trote. Es el único que le regala unos zapatos.</p> <p>Buldero ⇒ Estafador donde los haya. Paga al alguacil de un pueblo para aprovecharse del pueblo crédulo.</p> <p>El alguacil ⇒ Está compinchado con el buldero para engañar a todo el pueblo y hacerles creer que éste está poseído por el demonio y sólo el buldero puede ayudarlo. Así que deben comprarle bulas.</p> <p>Capellán ⇒ le da trabajo pintando la cúpula y frescos de la iglesia.</p> <p>La mujer de Lázaro ⇒ es la criada y cortesana del arcipreste. Según dicen tuvo tres partos antes de casarse con él.</p> <p>El arcipreste de San Salvador ⇒ Le da el trabajo de pregonero y le concede el honor de casarse con su criada/ cortesana.</p> <p>Pregonero ⇒ Lazarillo se hace pregonero en el último tratado.</p>	<p>rojo con una chica dentro en dirección a Burjassot. A cambio de esta información le obliga a comprarle una alfombra.</p> <p>Mujer e Hija de Brahim ⇒ Viajan gratis y duermen en el coche de Mario, el cual les acerca al pueblo donde la hija debe casarse. En ningún momento se nombra el pueblo.</p> <p>Tío de Brahim ⇒ Le asegura haber visto pasar el coche con la chica de piernas largas dentro hace un día por la carretera cercana al pueblo de Burjassot.</p> <p>Beréberes ⇒ Se aprovechan de Mario, son la segunda figura del pícaro que acompañan a Mario en su itinerario. A mitad de camino hacia Zagora, le roban el dinero y el vehículo. Sólo le indican hacia donde debe caminar para llegar a un poblado y le dejan un paraguas para el sol. Finalmente gracias a Rodrigo Díaz recibirán su castigo y Mario recuperará parte el dinero que le robaron.</p> <p>Alex ⇒ Discute con su compañera de viaje y se une a Mario para viajar gratis. Se enamora de Mario. Sufre una violación de Rodrigo Díaz.</p> <p>Rodrigo Díaz ⇒ Es un viejo militar que se dedica a realizar <i>trabajitos</i> en Marruecos. Viola a Alex. Es muy tradicionalista y anticuado. Intenta cortar una oreja a los ladrones del coche de Mario. Clava un pincho en el corazón de Mario.</p> <p>Policías ⇒ Se burlan de Mario y no le creen cuando éste les cuenta sobre la desaparición de Laura.</p> <p>Adres ⇒ Amante secreto de Laura. Casi lo quema con gasolina Rodrigo.</p>
---	---

• **Espacio**

En el libro del *Lazarillo de Tormes* apenas aparecen descripciones de paisajes. Únicamente en algún episodio, para colocarnos en el lugar de los hechos y apoyarnos en él, para comprender mejor lo que ocurre. Así pues, tenemos una breve descripción del lugar donde nace y se cría Lázaro, al lado del río Tormes en una aldea de Salamanca, Tejares. Luego, se nos describe la cabeza del toro que está en el puente de salida de Salamanca donde el ciego da un gran golpe al chico. Y, más tarde, nos describe la casa del escudero, vacía, sin muebles, ni criados, ni comida que llevarse a la boca. Nos describe también brevemente el arcaz donde el clérigo guardaba la comida. Los lugares determinados, concretos y materiales por donde pasa Lázaro en su viaje son: Tejares, Salamanca, Escalona, Torrijos, Maqueda, Toledo y Sagra de Toledo. Todo en territorio español.

En Kasbah, los espacios son mostrados por la cámara. Se nos enseñan imágenes del paisaje que ha visto nuestro protagonista durante los últimos cinco años y Mario nos habla de un paisaje gris, triste, monótono. La cámara muestra los espacios comerciales del Kasbah a diferentes horas del día. Vemos las diferencias respecto a nuestra idea de centro comercial europeo. Las casas y las tiendas son

distintas a las que vemos en Europa y esa es una comprobación interesante que por si mismas ya dan motivos para establecer comparaciones y llegar a conclusiones.

Los lugares que aparecen desde el principio hasta el final de la historia son: La empresa *Sociedad Española del Manganeso*, el aeropuerto, curva del accidente en la carretera, discoteca de Rabat, Kasbah, prisión, interior casa de Mario, Burjassot, Zagora, desierto, Aka y puerto de Rabat. Todo en el país de Marruecos.



nos dice: “De lo que aquí adelante sucediere, avisaré a Vuestra Merced.” No nos indica la época del año que es directamente pero si tenemos en cuenta que el vendimiador recoge uvas, debe ser verano o otoño; no nos habla de lluvia o nieve, ni comenta que pueda morir de frío. Sabemos cuando nos relata algo que sucedió de noche porque nos lo dice explícitamente. No nos da información del año en el que está, pero sí comenta que su padre va a luchar contra los moros con un noble caballero del S.XVI. Pasa unos días con el ciego, unas semanas con el clérigo, otros días con el escudero, ocho días con el fraile, cinco meses con el buldero, cuatro años con el capellán y hasta el año en que “ nuestro victorioso emperador en esta insigne ciudad de Toledo entró y tuvo en ella Cortes y se hicieron grandes regocijos y fiestas, como Vuestra Merced habrá oído.”

En la película *Kasbah*, los cambios de la noche al día y al revés, los vemos por la imagen, que no necesita ser explicado verbalmente. El tiempo contenido en la historia abarca unos cinco días, pero no nos indica la época del año en que sucede ya que siempre hace calor en Marruecos. La ordenación del tiempo está presentada en forma de *flash back*, también.

5 años aprox.	Cinco días
---------------	------------

- **La historia y el discurso**

Narradas en primera persona, por medio del personaje protagonista de la historia, tanto en la película como en el libro. Ambos nos dan una visión subjetiva de la realidad; por ejemplo, Mario cree que el dueño del cordero muerto ha secuestrado a Laura por la clara amenaza que le ha lanzado. La representación sensorial del elemento no verbal significativo más importante en la película es cuando Laura se acaricia el mechón de pelo en el aeropuerto, en la discoteca y en el pueblo Aka, mientras se oye el *leitmotiv* musical de la película. Durante todo el relato se oye música árabe que lleva a imaginar un cierto olor a incienso quemado.

En el libro, Lázaro nos narra las historias en primera persona, desde el presente cuando ya es adulto. Nos explica su pasado cuando era niño y las aventuras que le sucedieron en forma de carta dirigida a una autoridad: Vuestra Merced. Entre representación sensorial de los elementos no verbales significativos del libro, destaca el silbido que emite el Lazarillo con la llave en la boca, mientras duerme, del arca del clérigo. Dado que pasa mucha hambre y no come demasiado no nos habla del gusto ni del olfato de la comida, únicamente le preocupa el comer: sea lo que sea.

- **Argumento**

**Tratado primero:** Lázaro cuenta de quién es hijo y donde nació; también comenta como es el sitio donde nació, el río Tormes, tiene que ver con su sobrenombre “Lazarillo de Tormes”. Explica cómo, siendo muy niño, encarcelaron a su padre por ladrón y como su madre se quedó viuda cuando mandaron al padre a una armada contra los moros en calidad de acemilero de un caballero. Su madre, moza de un mesón, tuvo un hijo con un negro y al cabo de un tiempo, le entregó a Lázaro a un ciego, para que le sirviera. El ciego es un hombre astuto y cruel, que personifica el mundo hostil en que se ve inmerso el niño. Con este amo, Lázaro se da cuenta de que está solo y debe ingeniárselas para sobrevivir. En este tratado se nota el sentimiento de soledad, desamparo y hambre del protagonista. Va evolucionando a partir de las duras lecciones que recibe del ciego quien, como él mismo reconoce, le despierta “de la simpleza que está como niño”. Con el ciego empieza la educación moral del Lazarillo, quien a fuerza de golpes desarrolla una gran astucia que le permite vengarse de su amo. Como anécdotas curiosas, se podría destacar el jarrazo que le propina el ciego a Lázaro, cuando descubre que le roba el vino y, cómo el ciego se lo cuenta a todo el mundo para mofarse del pobre chico; también podría destacarse la anécdota final, en la cual Lázaro se venga del ciego provocándole que se dé un buen golpe en la cabeza con un poste al ir a saltar un río, después de esto Lázaro se marcha a Torrijos.

### Ideas principales

- Lázaro cuenta cosas sobre sus padres y del sitio donde nació.
- Cómo acaba Lázaro sirviendo a un ciego y marchándose con él, de Salamanca a Toledo.

- Cuenta las anécdotas que le acontecieron en el tiempo que estuvo con el ciego, cómo fue haciéndose más astuto y le permite aprender a valerse por sí mismo.
- Cómo se venga del ciego y se marcha a Torrijos.

**Tratado Segundo:** Después se asienta con un clérigo que le hace pasar mucha hambre. Esconde algo de cebolla, pan y queso en un viejo arcaz cerrado con llave. Lazarillo debe ingeniárselas para poder comer decentemente y no morir de hambre. Cuando el clérigo se da cuenta del engaño lo echa a patadas de su casa.

Culmina el tema del hambre en este tratado, considerado el mejor del libro, Lázaro pasa al servicio de un orgulloso y pobrísimo escudero, que tiene un bajo sentido del honor que le impide trabajar y, sin embargo, le permite contraer deudas. Lázaro es ya un niño con experiencias y aunque el escudero oculta su verdadera situación, el niño acaba adivinándola. El retrato del escudero constituye una de las mejores partes del libro y las reacciones que provoca en Lázaro, de piedad e irritación, son extraordinariamente ricas y muy matizadas. Vuelven a incorporarse en esta parte anécdotas tradicionales, integradas en la narración y en la evolución del protagonista. En este tratado Lázaro no sólo pasa hambre sino que además tiene que dar de comer a su amo. En este tratado Lázaro no sufre maltrato alguno. Al revés, se encariña de su amo; incluso esto se refleja en una anécdota muy curiosa en la cual Lázaro, al ir a comprar, escucha una marcha fúnebre que en la que se dice que van a la casa triste y desdichada, a la casa lóbrega y oscura, a la casa donde nunca comen ni beben. Lázaro sale corriendo hacia su casa creyendo que se referían a la suya y avisa a su amo, que al escuchar el relato se ríe y explica al chico que no se referían a su casa. Después de un tiempo el escudero abandona a Lázaro sin decirle nada y el pequeño se queda un par de días a cargo de las vecinas, que le dan de comer, de vez en cuando.

### Ideas principales

- El tiempo que pasa mendigando mientras que se recupera del duro golpe del clérigo y cuándo conoce al escudero.
- Lo que le pasa durante el tiempo que está al lado del escudero.
- Qué pasa cuando el escudero abandona a Lázaro y este se queda con las vecinas.

**Tratado Cuarto:** Es el más corto de todos, en el Lázaro explica que sirve a un fraile de la Merced, pero no hay casi anécdota ni narración.

### Ideas principales

- Este tratado sólo tiene un tema que son los ocho días que pasó con un fraile de la Merced.

**Tratado Quinto:** El buldero era el hombre que vendía bulas, unos documentos con el sello del Papa, que concedían privilegios o dispensaban de alguna obligación religiosa; había bulas, por ejemplo, que permitían comer carne en los días en los que la iglesia lo prohibía. El negocio de las bulas daba lugar a numerosos fraudes y protestas populares. El buldero del Lazarillo, según cuenta el protagonista, es “el más desenvuelto y desvergonzado que jamás yo vi ni ver espero ni pienso que nadie vio”. En este tratado, Lázaro hace de mudo espectador de los engaños del buldero: ha aprendido a callar y quedarse al margen. Después de pasar unas cuantas penurias Lázaro se marcha de este su amo.

### Ideas principales

- El momento en que Lázaro pasa a cargo del buldero.
- Todo lo que le sucede con el buldero y lo que aprende de sus actos.
- El momento en que se marcha porque no aguanta la actitud del buldero.

**Tratado Sexto:** Esta parte es casi tan esquemática como la cuarta. Se nos dice que Lázaro sirvió a dos amos, y que con el segundo, el aguador, estuvo cuatro años. Parece que ha pasado de la adolescencia y ya es un hombre; sin embargo, no se alude a la evolución del personaje. El segundo amo de Lázaro en este tratado, el aguador, le da un trabajo. Lázaro de la venta de agua, ha de dar treinta maravedís a su amo todos los días. Él se llevaba lo que gana los sábados y todo lo que gana de más



de treinta maravedís, cada día. Gracias a esto, al cabo de cuatro años Lázaro ahorra lo suficiente para comprarse ropa “de hombre de bien” como él la llamaba y para irse del lado de su amo.

### IDEAS

- El momento en el que conoce a su nuevo amo.
- Lo que le pasa con su nuevo amo
- El momento en que deja a este y encuentra al otro, al aguador.
- Todo lo que le pasa con el aguador.
- El momento en el que se marcha.

**Tratado séptimo:** Es el tratado final; Lázaro menciona que ha estado con un alguacil, pero que lo ha abandonado porque le parece un oficio peligroso y pasa a explicar su situación en el momento de escribir. Tras tantas penurias, ha llegado a ser pregonero; el arcipreste lo ha casado con su criada, le da a pregonar sus vinos y le alquila la casa. No le importa que la gente hable sobre el “caso”, esto es, sobre las relaciones entre ellos, pues “con fuerza y maña” ha ascendido socialmente, y se muestra satisfecho de su situación, la cumbre de toda fortuna.

### **Ideas principales**

- El tiempo que pasa con el alguacil y lo que le paso con el.
- Su situación actual.
- Cómo la siente.

En el tema e intención del Lazarillo podemos encontrar burla y humor, pero también crítica social y religiosa que entronca la obra con la visión desencantada de algún escritor converso. La estructura de la novela permite ver ampliamente como era la sociedad de la época: las penurias de los pobres, la dureza de la justicia para con ellos, las miserias morales de los eclesiásticos o la falsedad y el vacío anacrónico que se esconde tras la retórica altisonante del escudero. Pero, el tono general de la novela es de suave ironía.

El argumento de la película *Kasbah* es diferente al del libro de Lázaro en algunas, cosas pero similar en muchas otras. Por ejemplo, existe un camino, ruta o itinerario a realizar a lo largo del tiempo. Mientras en el libro sucede en España, en la película el itinerario es por Marruecos. Otra similitud sería la presencia de pícaros que se pueden comparar con los amos de Lazarillo que le hacen de guía hacia un desarrollo profesional, social, personal y psicológico; así, Mario tiene varios guías que serían los acompañantes pícaros que se aprovechan de él. De esta forma, Ernesto Alterio interpreta a Mario, un ambicioso chaval de familia humilde que lleva varios años trabajando en Marruecos en una empresa española. Por fin llega el momento de regresar a España con una oferta laboral mejor remunerada. Justo entonces, le envía un fax su jefe para encargarle un peculiar trabajo: cuidar de su hija pequeña, Laura, en un viaje que va a realizar por África. La pesadilla empieza cuando Laura desaparece dejando todos sus objetos personales y ninguna pista. Acompañado de un marroquí, Mario tratará de encontrar a la chica, a la vez que intenta disipar las dudas que albergan la policía y los padres de Laura sobre su responsabilidad en el suceso.

Lo que parece un asunto sin importancia pronto empieza a cobrar visos de pesadilla; una pesadilla macabra de la que Mario no va a poder despertarse por mucho que lo intente. Laura desaparece como por arte de magia, una adolescente bella y rica, perdida en un país desconocido. Pero esto es tan solo el comienzo de la desgracia para Mario, ya que las únicas huellas de la desaparición le señalan a él como responsable. La policía marroquí, los padres de la chica, todos culpan a Mario. Y éste no puede demostrar lo contrario, pese a saberse inocente.

Víctor, un hombre peligroso cuando se lo propone, le emplaza a que le devuelva a su hija, o lo lamentará. Así pues, forzado a recuperar a la muchacha, Mario emprende una búsqueda por todo el país, acompañado de Brahim, un marroquí que dice tener una pista, que aunque incierta, es la única. Este intento de encontrar la solución lógica a la pesadilla, sólo la empeora. Mario se interna por los lugares más áridos del país, al tiempo que recorre las páginas más amargas de su pasado.

En este febril viaje, que irremediamente va a transformarlo, Mario conocerá a Álex, una joven española tan perdida como él, y Rodrigo, un siniestro ex legionario, los cuales pondrán su grano de arena para solucionar el misterio.

**Ideas principales:**

- España y Marruecos hermanos.
- Los bereberes nunca mienten.
- Los musulmanes son una clase social inferior que no se merecen ni vivir.
- Los musulmanes siempre engañan y mienten.
- Los españoles viven muy bien en España.
- España es un paraíso donde se puede vivir y trabajar bien.
- No hay tanta miseria como en Marruecos.
- La cultura marroquí es muy machista.
- Los españoles somos muy racistas.

• **Tema**

El tema del libro como ya he indicado antes es la crítica social y la burla de las clases sociales altas vistas desde el punto de vista de Lazarillo. En cambio, el tema de la película *Kasbah* es la misteriosa desaparición de Laura y la búsqueda que inicia Mario para demostrar su inocencia a los padres de Laura.

• **Opinión respecto a las ideas contenidas**

En el libro, Lazarillo es un personaje que atenta contra la integridad física del ciego dejándolo medio muerto en el camino, pero no se le puede culpar por hacer lo que éste le había enseñado antes. Así pues, la idea moral que se desprende del libro es que persona que viene de una clase social baja no puede ascender y de esta forma sucede al final cuando está casado con una cortesana y pregonado las culpas de los demás.

En la película, Rodrigo Díaz no soporta a los árabes porque él mismo lo es, pero no lo puede admitir. Únicamente al final después de cortar orejas a algunos de ellos e intentar matar al amante musulmán de Laura admite ser de origen árabe y su sanción, impuesta por el guionista, es su propia incineración con gasolina.

**5. Aplicación pedagógica de este trabajo: Propuesta de actividades**

Este trabajo se puede aplicar al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato puesto que el tema de la picaresca es un contenido que se profundiza en el área de Lengua y Literatura tanto en un ciclo como en el otro.

Las actividades son a título orientativo ya que cada profesor/a se ha de sentir libre para adaptarlas a su propia clase y a las necesidades educativas de sus alumnos. Trataré sólo del área de Lengua y Literatura Española, pero los temas que se contienen en ambas obras, permiten un trabajo interdisciplinar que se inscriba en la propia programación del aula para conseguir un resultado más provechoso para el alumnado.

• **Objetivos de Lengua y Literatura**

1. Relacionar historia, sociedad, literatura y corrientes estéticas del siglo XVI en el Lazarillo y del siglo XXI en la película.
2. Comparar la trama argumental del libro con la película *Kasbah*.
3. Relacionar la literatura con el cine (lenguaje literario, lenguaje cinematográfico: semejanzas y diferencias)
4. Analizar los planos y las secuencias de la película.
5. Comprender el mensaje de las obras.
6. Observar la dicción en verso de los personajes.
7. Analizar el lenguaje de los diferentes actores.
8. Identificar algunos recursos estilísticos utilizados en la obra.

9. Resaltar frases hechas y averiguar si su significado se corresponde en la actualidad.
10. Identificar el nombre de la jerarquía que tiene los personajes.
11. Conocer las características de la novela picaresca.
12. Conocer las características del *road movie*.

### Actividades

#### Antes de ver la película:

- Presentar Marruecos. Ubicarlo en el mapa.
- Recomendar que se fijen en la trama de la historia y las causas por las que se produce ese final.
- Hacer un listado con las ideas y problemática de España con el racismo y la emigración de árabes.

#### *Durante la visión de la película:*

- Observar qué hacen, qué dicen y cómo van vestidos los actores.

#### *Después de ver la película*

En gran grupo, en la clase.

- Comentar lo que más les ha impresionado de la historia desarrollada.
- Descubrir las diferencias entre la ciudad que viven los escolares y los lugares de su entorno que conocen y los espacios representados en la película.
- Las diferencias entre los espacios comerciales y los productos que se muestran. ¿qué es Kasbah
- En un mapa de Marruecos, seguir ahora los lugares por donde se mueve Mario

En grupos de máximo cuatro personas las siguientes preguntas que deberán entregar al cabo de un mes en formato de trabajo en papel o en diskette. Se les dejará para poder reunirse, ir a los ordenadores y pedir ayuda al profesor en clase un mínimo de una hora a la semana durante ese mes<sup>175</sup>.

- Señala cinco de los personajes principales y descríbelos desde un punto de vista psicológico y físico.
- En la película ¿hay algún personaje picaresco? ¿Quién o quienes y por qué? Justifícalo adecuadamente.
- ¿Cuántos temas aparecen en la historia? ¿Tienen un final feliz?
- Hablar de la ironía y el engaño en la película.
- Trazar el viaje que recorre Mario en un mapa de Marruecos.
- Explicar a qué te evoca la banda sonora de la película.
- Opinión del grupo sobre la película y el trabajo que habéis realizado.

#### *Antes de leer el libro:*

Explicar las características de la sociedad de la época: clase social, manera de sobrevivir, enfermedades...

Situar el libro en la historia española.

#### *Durante la lectura del libro:*

Observar qué dicen y cómo actúan los personajes.

Comentar los pasajes más difíciles en clase.

---

<sup>175</sup> Creo merece la pena dejar tiempo en clase porque así nos aseguramos que todos los componentes del grupo trabajan por igual y se les puede encaminar correctamente dándoles herramientas y recursos cuando lleguen a un punto muerto.

Después de leer el libro:

- ¿Cuántos tratados tiene el libro?
- ¿Quiénes son los amos de Lazarillo y qué aportan cada uno de ellos a su formación?
- Señala cinco frases hechas o refranes del libro y explícalos.
- ¿Qué personaje representa un pícaro? Justifícalo.
- Explica la metáfora “ estar en la cumbre de toda buena fortuna”.
- Pueden apreciarse palabras como aquesta, matadle, agora...que ahora se dicen de otra forma. Estudiar la evolución lingüística de cinco palabras arcaicas hasta llegar a convertirse en las palabras actuales. Recuerda que debes utilizar un diccionario etimológico que encontrarás en la biblioteca de tu barrio con total seguridad.
- Traza el recorrido que hace Lázaro.
- Explica la alternancia temporal entre Lázaro, narrador y Lazarillo, protagonista.
- Describe algún lugar que aparezca en el libro.
- ¿ Por qué escribiría el autor este libro? ¿Por qué no lo firmó?
- ¿Cuántos temas aparecen en la historia?
- Haz un resumen de cada tratado.
- Si es posible, ver algún tratado en la película española que existe de Lazarillo de Tormes.<sup>176</sup>

## 6. Bibliografía

*Lazarillo de Tormes* Editorial Anaya, Madrid 2000

*Lazarillo de Tormes* Editorial Espasa Calpe, Madrid 1996

*Kasbah* Tornasol Group, Altavista Internacional, España – Argentina 2001.

<http://www.todocine.com>

<http://www.guiacine.com>

---

<sup>176</sup> Debo añadir que yo misma he puesto en práctica este proyecto y he tenido un gran buen resultado entre alumnos de segundo ciclo de secundaria. Se les ha motivado a trabajar desde diferentes perspectivas y ellos eran dueños de su propio aprendizaje cosa que pocas veces sucede. Así pues, el uso del ordenador también constituye por si solo un elemento motivador.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

Las castellanas letras de Leopoldo Lugones

Alfredo Canedo

A Leopoldo Lugones no se le puede regatear aplauso por la persecución sagaz a la historia y a la evolución del dialecto criollo; por cuanto le dio con sus estudios en filología y lingüística una peculiar originalidad y un carácter propio, conservando, por encima de muchos escritores de su generación, la pureza del idioma en medio providencial de comunicación entre criollos.

Empezó este hombre haciendo versos, alternativamente parnasianos y simbólicos, decadentes y clásicos, románticos y modernos; más tarde se hizo prosista, después filólogo, en seguida historiador, luego entregándose con ardoroso entusiasmo a investigaciones en los orígenes de la lengua hispanoamericana.

En sus obras de cortante inspiración patriótica como de melancólica nostalgia, usó Lugones hipérboles, colorismo y fuertes impresiones, permitiéndose así esquivar las palabras del comercio idiomático por las del mundo de la fantasía. Dos cosas se propuso sin desmedro de la correcta escritura castellana: por un lado, engarzar palabras nuevas con las viejas, y, por el otro, romper con el estereotipado concepto hispanista de que las palabras del decir cotidiano son, a la manera de eslabones de una cadena de hierro, inmodificables; por nuevas voces. De ahí, de manera general, si no aproximada, puede afirmarse que Lugones ha violentado el idioma con tendencia a la elegancia del dialecto criollo.

Salvo en muy contadas ocasiones, nadie se ha preocupado por revisar el falso concepto de que *'La guerra gaucha'* es de palabras empobrecidas, extravagantes, imprevistas y justificadas solamente por la fantasía del autor; cuando, sin pisoteo y ultraje a las castellanas, eran de la lengua barroca de los montoneros del norte salteño. Uno de ente los inflamados críticos a la prosa lugoniana, el asturiano Silva Uzcategui en *'Literatura castellana'* con animadversión a emancipar la expresión criolla del castellano de los españoles:

*Lo que sucede es que Lugones ha llegado al extremo de creer en censurable a escribir en castellano puro; a modo de intentar a emanciparse no sólo de la literatura sino también del habla de los españoles.*

Lugones, convencido en que por la lengua ha de restablecerse las primeras páginas de la historia, enfrentó a esa clara incompetencia para entender en los orígenes del dialecto criollo con su novela de palabras y formas verbales moldeadas en ambientes rústicos, luego en la guerra, finalmente en las discordias civiles. Desde esa percepción *'La guerra gaucha'* es

fuelle de voces certeramente expresivas y densas así en imágenes como en metáforas, colocadas no sólo según el mayor o menor significado lógico, sino según la mayor o menor expresividad estética; y en ese sentido, un ejemplo como el siguiente, que bien puede multiplicarse en lo largo de la obra:

*A su espalda, la nube, cubriendo el sol, envolvía los cerros en una  
sombra cerúlea.*

El adjetivo ‘cerúleo’, color azul de cielo despejado, es del latín. De acuerdo con el **‘Diccionario de la Real Academia Española’** Góngora ha sido entre los primeros que lo escribió en su poema **‘Soledades’**.

Otro caso:

*Los combatientes asendereados por el remozón, medianse como  
fieras atemorizadas...*

La voz ‘asendereados’, abatido o perseguido, es de limpio origen hispano; empleada por Cervantes en esta frase del Hidalgo de la Triste Figura: “...*mis continuos y profundos suspiros moverán a la continua las hojas destos montaraces árboles, en testimonio y señal de la pena que en mi asendereado corazón padece*”.

A la cáscara de trigo las mujeres montoneras llamaban de ‘salvado’. El adjetivo se empezó a usar en tiempos de Sebastián Covarrubias y del Arcipreste de Hita. Y mucho después, en el siglo XVII, Lope de Vega le echa mano en estos versos: “*Más me agrada tu capote/ Lleno de harina y salvado/ Que tu sayo ajitonado/ De damasco y chamelote*”.

Al título ‘don’ Lugones lo aplica al mulato bastonero, cuando en la vieja España se lo anteponía al apellido de personajes con aptitud para ejercer el mando o por razones de respeto; Colón con esa dignidad fue distinguido por los Reyes Católicos a su regreso de las Indias a Madrid.

Lugones llegó a la conclusión en que así como las palabras vulgares también las de antigua tradición castiza no podían menos de admitirse en la literatura hispanoamericana. Y en prueba de eso, se apropió para **‘El libro de los paisajes’** de palabras del romancero español del siglo XVII:

*Asolando las mentas y las malvas  
El creciente calor flagra su dardo.*

La dicción latina ‘flagra’, resplandecer como el fuego o la llama, según el significado etimológico en el **‘Diccionario de la Real Academia Española’**, por primera vez en el siglo aquél aparece en **‘Fábula de Faetón’** del poeta andaluz Juan de Tassis Peralta. Y con esa misma aspiración a ennoblecer el estilo barroco en dos versos de **‘Poemas solariegos’** :

*Canto de la doméstica ocupación,  
En el fuego del horno y el son del almirez.*



El vocablo *'almirez'*, mortero de metal para machacar o moler alguna cosa, es de procedencia árabe, por Antonio Nebrija incorporado al castellano en el siglo XVI, de acuerdo con el *'Diccionario Etimológico del castellano usual'* de Lugones. A más de esa referencia, Quevedo en *'Historia de la vida del Buscón'* también lo ha usado repetidas veces; a modo de ejemplo en este pasaje de su novela: *"El clamor del que muere empieza en el almeriz del boticario, va al pasacalle del barbero, paséase por el tableado de los guantes del doctor, y acábase en las campanas de la Iglesia"*.

En gusto por la peculiar expresión, Lugones no ahorra esfuerzos en la busca de vocablos de lejanas épocas; por caso, *'Luna campestre'* en estos versos:

*El sauce llorón con la noche se integra,  
Como un ermitaño intonso,  
Que rezara su responso  
Sobre el agua negra.*

El sevillano Hernán Nuñez de Toledo y Guzmán en *'Sobre las trescientas'* confirma que el vocablo *'intonso'* se utilizó por primera vez en el siglo XV, y que centurias más tarde los empleaban en sus cantos Quevedo, Calderón, Lope de Vega y Gracián.

Las letras españolas de la baja Edad Moderna ha legado a la literatura castellana el hipérbaton, que Lugones en *'Las cigarras'* lo exageró, y lo siguió usando y aumentando a lo largo de su vida de intelectual:

*Con la aurora estival rompe su carro.  
La seda azul del sueño hace el hornero.*

Puestos esos versos en sintaxis corriente: *'la aurora estival rompe con su coro/ El hornero hace del sueño la seda azul.*

Otro ejemplo de valor *'Los crepúsculos del jardín'* donde Lugones transpone o cambia el orden de las palabras:

*Con arroz y con apio  
(Más pródidos que el griego)  
Cazuela haremos luego  
Del gallo del Escapulario.*

Ese hipérbaton lugoniano, cual mucho hace recordar a los versos gongorianos de *'Polifemo'*, en el decir del orden sintáctico vigente: *'Cazuela haremos con arroz y con opio/ (Más pródidos que el griego) luego del gallo del Escapulario'*.

Esas modalidades castellanas de los siglos XVI y XVII están en la obra de Lugones; por tanto, basta con que en todo sentido es una verdadera fuente de vocablos de notable tradición hispana.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## RESEÑAS

**Carme Arbonés, Vicenta González, Estrella López y Miguel Llobera**  
*Así me gusta 1 (libro del alumno y cuaderno de actividades)*  
Cambridge University Press, 2003

Susana Lorenzo Zamorano  
*Universidad de Manchester*

Cambridge University Press acaba de publicar su primer curso general de E/LE destinado a principiantes. Sus consagrados autores, Carme Arbonés, Vicenta González, Estrella López y Miguel Llobera, siguiendo los requerimientos del Marco de Referencia Europeo así como del Plan Curricular del Instituto Cervantes, nos ofrecen un método comunicativo sumamente claro, estimulante, fresco, y coherente en todos sus planteamientos.

Son diez las unidades didácticas que lo estructuran, junto con una unidad inicial de calentamiento (*Así empezamos*) y un apéndice final que incluye un resumen de formas y funciones y una tabla de verbos. Los títulos se vertebran en torno a un imperativo que invita al alumno a participar: 1. *Entra en el chat de "Así me Gusta"*; 2. *Elige un color*; 3. *Dime qué te gusta*; 4. *Vive el día a día*; 5. *Diviértete*; 6. *Vete de compras*; 7. *Cambia de trabajo*; 8. *Cuidate*; 9. *Haz planes*; 10. *Haz memoria*. A su vez cada unidad integra una serie de secciones fijas que reflejan un concepto de aprendizaje gradual y significativo.

El inicio lo constituye la presentación de los temas, cuyo tratamiento a lo largo de la unidad se lleva a cabo mediante una técnica comparativa-contrastiva, que tiene bien presente la pluralidad cultural de los aprendices y que no excluye la lengua materna de éstos con fines estratégicos ("En tu cultura, ¿dices algo parecido en estas situaciones? [...] Compara tu información con la de tus compañeros", 38). Concretamente la unidad 4 da pie al tratamiento de los tópicos y los estereotipos, cuya superación se intenta transmitir mediante el énfasis en las distintas reacciones ante un mismo enunciado generalizador con el fin de subrayar la relatividad de estos tópicos en función del origen del alumnado. Se lleva a cabo así una deconstrucción psicológica esencial en el desmantelamiento de los estereotipos propuestos. No obstante, no hubiera estado de más una mayor reflexión en las causas de esas generalizaciones, si bien reconocemos las limitaciones que esto conlleva en el nivel inicial. También hemos de añadir a este respecto que los propios autores manifiestan en el Libro del profesor "la necesidad de proveer de información suplementaria a los alumnos con el objeto de que puedan reflexionar sobre estos temas" (10). Finalmente, el corpus temático incluye la realidad mediática y se plantean, por ejemplo, supuestas actividades virtuales que hoy por hoy no pueden deslindarse del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la presentación de los temas le sigue una sección con motivadoras actividades de *Comprensión y expresión oral*, donde la destreza receptiva cobra un gran protagonismo. En contraste con otros métodos, hay que decir que el hecho de encontrar los ejercicios de audición en una misma sección de manera generalizada es de gran ayuda para el docente. A continuación se introduce la *Gramática en contexto* mediante una serie de viñetas en las que el humor es un ingrediente fundamental. Además existe una pequeña *pizarra* con la que se pretende llamar la atención sobre determinadas estructuras que ya han aparecido previamente en la sección anterior. Bajo el epígrafe de la gramática se incluyen dos apartados más: *Así hablamos*, donde se amplía el valor funcional de las estructuras gramaticales en cuestión por medio de alguna explicación suplementaria junto con un ejercicio de práctica, y *Formas y funciones*, que viene a insistir en el mismo aspecto de manera más esquemática y a modo de resumen para que los alumnos puedan ir sistematizando la lengua objeto. Se han omitido los largos glosarios de vocabulario que incluyen otros métodos y que siempre pueden trabajar por su cuenta los aprendices fuera del aula.

El siguiente apartado, *Textos para...*, posibilita la familiarización con una variada tipología de textos escritos que incluyen desde el lenguaje informal propio de un *chat* o correo electrónico hasta el lenguaje periodístico y médico. Quizás el objetivo explícito de esta sección de conseguir que los alumnos “puedan leer documentos o fragmentos de textos como los que ellos pueden encontrar en la vida corriente” (Libro del profesor 11) explica que no se haya introducido el discurso literario, que hubiera sido también pertinente siempre y cuando no hubiera roto esa coherencia temática de la que bien puede hacer alarde este método, criterio que “prevalece en general sobre el [...] de practicar aspectos formales” (Libro del profesor 6).

El apartado siguiente se denomina *Culturas* y presenta temas clave para el entendimiento del mundo hispano como los hábitos alimentarios o la vida en familia. Aquí se incluye también algunas variedades lingüísticas del español de América y se hace incursión en la proxémica a propósito de los saludos y las despedidas. *Punto de vista* incluye actividades comunicativas de afianzamiento de estructuras y ampliación de vocabulario que promueven la adopción de una postura crítica por parte de los alumnos. Por último, la *actividad final* incluye proyectos de muy diversa índole que implican la puesta en práctica de lo aprendido anteriormente. Resulta muy útil el que se detallen los pasos concretos a seguir por contribuir con ello a que los alumnos puedan ver el objetivo como algo factible. Por poner algún ejemplo, en la unidad 10 se les pide que presenten los orígenes de los alumnos de la clase a partir de la historia de sus familias, y en la 7 se les pide que redacten un informe sobre los resultados obtenidos hasta el momento en el curso de español.

En este último sentido, un elemento de suma importancia lo constituyen los apartados dedicados a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que otros métodos subestiman u omiten por completo. Esta es precisamente la finalidad de la sección *pausa*, que aparece en unidades alternas, y el apartado que corona cada unidad bajo el título de *autoevaluación*, cuyo formato es especialmente atractivo. Asimismo, cada tarea final acaba con un subapartado de *reflexión y puesta común* con la misma finalidad que los anteriores. Por otra parte, este método no ha olvidado la importancia del trabajo fuera del aula y de la dinámica de grupos, que fomentan muchas de las tareas planteadas contribuyendo a crear, pues, un ambiente plenamente interactivo y contemplando igualmente el aspecto lúdico del aprendizaje.

Sin duda un detalle original y relevante es el hecho de que los objetivos nocio-funcionales de cada unidad aparecen reiterados a pie de página y, de ellos, aquel que se está tratando aparece siempre subrayado. Como resultado, el estudiante puede saber en todo

momento lo que está haciendo y lo que se espera que haga, lo cual contribuye en gran medida a hacer más eficaz y significativo el aprendizaje. A su vez, se remite al alumnado a consultar las herramientas necesarias para la realización de determinadas actividades mediante un claro icono que lo lleva a la sección de gramática de la misma unidad y, dentro de ésta, al apéndice final.

El método cuenta con un valioso **cuaderno de actividades** que, por incluir la clave de respuestas, bien pueden servir para el autoaprendizaje. Es aquí donde la fonética encuentra un lugar explícito, aunque no único, en un apartado de pronunciación al término de cada unidad.

Todos los anteriores planteamientos aparecen minuciosamente razonados en la introducción al **Libro del profesor** y no hacen sino reflejar un profundo concepto del proceso de aprendizaje que apunta de manera primordial a conseguir la *autonomía del alumno*, la cual ha de considerarse, sin lugar a dudas, la medidora del éxito tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

En resumen, esta prestigiosa editorial publica un método muy bien hilvanado, motivador y perfectamente adaptado al estudiante de hoy. Por otro lado, la tipología de actividades que se incluyen, además de ser muy variada, promueve la tolerancia y el respeto, con lo que se superan los objetivos meramente lingüísticos. En efecto, *Así me gusta I* contempla los componentes gramaticales, léxicos, funcionales, pragmáticos, socioculturales y estratégicos de la lengua, y el tratamiento que de los mismos se hace va en consonancia con el nivel que se está tratando. Con todo lo anterior, la explotación didáctica de este método ofrece atractivas y realistas posibilidades, por lo que no dudamos en augurar su éxito.

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## RESEÑAS

Estrella López, Vicenta González, Carme Arbonés, Miquel Llobera y Gabriel Olivares

*¡Así son!* (Vídeo)

Cambridge University Press, 2003

Susana Lorenzo Zamorano

*Universidad de Manchester*

El vídeo complementario al recién publicado curso general de E/LE *Así me gusta 1* acaba de salir al mercado acompañado de una **Guía de estudio** sumamente útil a la que hay que añadir el nombre de Fuensanta Puig como coautora. El primero presenta un claro inconveniente como virtud: engancha como el que más, de forma que dudamos que el alumnado se conforme con visionados parciales. Efectivamente, *¡Así son!*, ideado a modo de serie televisiva cómica, ofrece la más variada tipología de estímulos para el aprendizaje.

Por una parte, es evidente que el guión ha sido muy trabajado en aras a lograr cohesión y naturalidad en el lenguaje. De hecho, uno de los grandes méritos del vídeo consiste en haber conseguido integrar plenamente situaciones reales, con tintes cómicos, todas ellas interrelacionadas y destinadas a la enseñanza del E/LE a principiantes (niveles A1 y A2 de acuerdo con el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*). No obstante y, dicho sea de paso, *¡Así son!* ha superado incluso este último objetivo ya que el visionado se puede fácilmente explotar con destinatarios más avanzados en la lengua objeto, tratándose, pues, de un material de gran adaptabilidad. A propósito de esto, la Guía de estudio incluye un apartado bajo el título de *¡Un paso adelante!*, con sugerencias de actividades más complejas que implican un nivel de lengua superior.

Volviendo a la historia en sí, ésta se halla dividida en diez unidades, estructuradas a su vez en secuencias, y versa sobre el mundo de varios jóvenes. Juanjo, el simpático protagonista, se ve envuelto en una serie de situaciones a raíz de ser abandonado por su novia Raquel. A la secuencia inicial le siguen siempre varias imágenes de diferentes momentos de la historia que invitan a seguir viéndola. Ya a primera vista algunos de los títulos guardan paralelismo temático con las propias unidades de *Así me gusta 1*. No obstante, podemos constatar que en cualquiera de las unidades del libro de texto -sección titulada *Punto de vista*- se reproduce alguna imagen del vídeo, lo cual repercute muy positivamente en la planificación del trabajo del profesor de cara a la explotación de los contenidos. Lo que asimismo resulta muy útil es la información que aparece en todo momento en la parte inferior de la pantalla sobre la unidad y secuencia concretas que se están visionando (por ejemplo, U1, 3).

Hay que decir que no se han descuidado las variedades lingüísticas, como bien demuestra el español de Venezuela representado por el personaje de Luis Enrique. Por otra

parte, la presencia de Kasper, danés que se traslada a Madrid para estudiar, da pie a desarrollar la competencia intercultural del alumnado entre otros factores. En este sentido, el trasfondo cultural que se presenta es rico y no excluye determinados aspectos sobre la globalización de la cultura como el uso de los teléfonos móviles. Tal trasfondo se halla, pues, actualizado, adaptado al mundo contemporáneo, e incluso contribuye a promover unos valores éticos específicos. Se invierten, por ejemplo, los roles de género tradicionales en más de una ocasión, de manera que los chicos también limpian la casa y lloran desconsoladamente, o aparece una mensajera llevando un paquete que ocupa más que ella. Es por ello que pensamos que este material no tiene precedente por cuanto podría utilizarse incluso con alumnos que no estén aprendiendo español como LE.

Otro aspecto a destacar es el hecho de que el guión se ve apoyado por una magnífica interpretación por parte de los actores, quienes explotan al máximo los constituyentes no verbales de la comunicación, lo cual contribuye a reforzar la comicidad. No faltan tampoco las risas de fondo típicas de este tipo de serie televisiva. La escenografía destaca igualmente por los colores llamativos, y la música cumple también su función de acicate a la hora de canalizar la atención de los telespectadores.

Para una mejor explotación del vídeo recomendamos la **Guía de estudio**, que incluye propuestas cuidadosamente planteadas bajo las siguientes secciones: *Míralo todo seguido*, con actividades de comprensión extensiva; *Paso a paso*, donde se explota cada secuencia por separado; *Significado y uso*, con ejercicios de léxico; *Cultura*, sobre varios aspectos de la idiosincrasia hispana que abarcan, por ejemplo, la tardía independización de los jóvenes españoles entre otras costumbres; y *Míralo otra vez*, que incluye actividades de transferencia con el objetivo de afianzar la lengua objeto, además de ejercicios de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Como colofón, *Una última mirada* le permite al alumno poner a prueba los conocimientos funcionales, culturales y estratégicos que haya podido adquirir después de haber finalizado la explotación del vídeo. También es preciso señalar que todas las anteriores actividades pueden llevarse a cabo de forma controlada por el profesor o bien autónomamente por incluirse la *Clave de respuestas* en la parte final de la guía junto con el *Guión del vídeo*.

En resumen, estamos ante un valiosísimo material de apoyo que destaca por la calidad de sus componentes, tanto los verbales como los no verbales, su versatilidad y su exhaustivo planteamiento pedagógico, factores que lo convierten en algo único en lo que hasta ahora se ha venido haciendo en el área de la didáctica visual y auditiva de E/LE. *¡Así son!* logra, además, que se aprenda disfrutando. ¿Alguien da más?



# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## RESEÑAS

**Brewster, J., Gail, E. y D. Girard. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex, England: Penguin.**

Patricia Arnaiz Castro  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Esta nueva edición de *The Primary English Teachers' Guide*, publicada una década después de la primera, recoge tanto la teoría como las investigaciones más recientes realizadas en el área del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en Educación Primaria. Cuando este libro vio la luz en 1992, la incorporación de una LE en los primeros cursos de Primaria estaba aún en fase de desarrollo. Diez años después, e incluso con la lengua extranjera como parte del currículo de Educación Infantil en algunos casos, la necesidad de publicar una versión revisada era inminente, tal como explican las propias autoras en la introducción (p. iv): ‘... we have witnessed a decade of rapid change with the development of new materials and resources, new research, new applications of language learning theories and approaches, and a much greater awareness of issues such as globalization, multiple intelligences, and citizenship’. Así, y con el propósito de satisfacer las demandas de un área que se encuentra en un momento crítico de su andadura, las autoras han revisado y actualizado los capítulos sobre el aprendizaje de la lengua, el pensamiento y el aprendizaje de los niños, las técnicas de enseñanza, el aprendizaje para el aprendizaje, el desarrollo de las cuatro destrezas, el lugar que ocupa la lengua extranjera en el currículo, los recursos para la enseñanza y la organización de la clase. Además, han incluido capítulos nuevos sobre la cultura del aprendizaje, el papel que puede desempeñar la tecnología en el aula, el seguimiento del progreso de los alumnos y su evaluación y la implicación de los padres. El rigor con el que son abordados los aspectos fundamentales de la enseñanza y la clara presentación y exposición del contenido hacen de este libro una valiosa herramienta tanto para formadores de maestros como para maestros en ejercicio y en formación.

*The Primary English Teacher's Guide* está dividido en cinco partes. La primera, “The Young Learner”, expone los motivos de la incorporación del inglés en los primeros niveles de Primaria y se ocupa de un aspecto de fundamental relevancia al hablar del aprendizaje temprano de una LE: la necesidad de formar adecuadamente al profesorado; a continuación, describe las características del aprendizaje de una lengua materna y establece algunas comparaciones con el aprendizaje de una lengua extranjera; por último, se centra en los diferentes estilos de aprendizaje y en los distintos tipos de inteligencia que existen y especifica qué actividades fomentan el desarrollo de cada una de ellas.

La segunda parte, “Teaching Learning and Language Skills”, está dedicada a los métodos de enseñanza, a las técnicas que pueden ayudar a los estudiantes a aprender a aprender y a las peculiaridades de cada una de las destrezas lingüísticas. Esta parte también presta atención a la necesidad de hacer conexiones entre la LE y el resto del currículo y a la conveniencia de incluir la cultura en el aula. Especialmente interesante resulta el quinto capítulo, “Learning to learn”, que amplía la información incluida en la primera edición y describe las técnicas de

enseñanza y las experiencias de aprendizaje que son necesarias para que los alumnos aprendan a aprender. Otro capítulo que merece ser destacado es el capítulo sexto, "From sounds to words to structures", que recoge siete de los factores que influyen en el aprendizaje de una palabra e ilustra con excelente claridad en un cuadro (p. 82) los diferentes conocimientos de carácter metacognitivo que los estudiantes pueden tener de una palabra y lo que el dominio de cada uno de ellos conlleva. Por último, las autoras insisten en el capítulo noveno en la conveniencia de llevar al aula aspectos referidos a usos y costumbres del país cuya lengua enseñamos.

La tercera parte, tal como su nombre -"A World of Resources"- indica, ofrece una exhaustiva selección de recursos para el aula: ejemplos extraídos de libros de texto recientes, canciones, poemas, juegos y cuentos. Dicha selección va acompañada de una exposición detallada de los argumentos que justifican el empleo de distintos recursos. El capítulo que cierra esta parte, "Technology", resume con gran maestría los últimos adelantos en el campo de la tecnología y explica de qué manera pueden contribuir éstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como sucede a lo largo de todo el libro, una rigurosa e inteligente fundamentación teórica sustenta las propuestas de aplicación que hacen las autoras.

La cuarta parte, "Management Skills for Teachers", atiende a la organización del aula, al seguimiento del progreso del alumno y su evaluación y a la implicación de los padres en el desarrollo académico de sus hijos.

La quinta parte, "Personal and Profesional Development", aunque corta, reúne interesantes propuestas para el desarrollo académico y personal del maestro. En el único capítulo que conforma esta última parte, "Planning for the future", las autoras subrayan la singularidad de la actividad de enseñanza en el nivel de Primaria: un maestro no sólo debe conocer la materia que enseña, sino que debe disponer de la habilidad y la sensibilidad necesarias para acercarse a los niños. Partiendo, pues, de esta premisa, redactan un capítulo que invita a la revisión y al análisis de nuestros estilos de enseñanza y de nuestra actuación en la clase.

Estamos, sin lugar a dudas, ante un libro de obligada lectura para todos aquellos que pertenecemos al ámbito de la enseñanza Primaria. *The Primary English Teachers' Guide* satisfará las expectativas tanto de aquellos que persigan la confirmación de la adecuación de sus decisiones como las de aquellos otros que, por primera vez, hayan de enfrentarse a la ardua tarea de enseñar y precisen de una guía que contenga los principios básicos.