

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

Glosas Didácticas

**OTOÑO
VERANO**
Número 15

FUNDADA EN OCTUBRE DEL AÑO 2000

ISSN 1576 7809

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR: *Manuel Pérez Gutiérrez (Universidad de Murcia, España / Observatorio Atrium Linguarum)*
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), Hazar Trabelsi (Universidad de La Manouba, Túnez), 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 i Comas (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), Manuel González Piñeiro (Universidad de Vigo, España / Observatorio Atrium Linguarum), 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), Marriá del Carmen Quiles Cabrera (Universidad de Almería, España), Sergio Torres Ochoa (Universidad Michoacana, México)

EDITA Y COORDINA

DILENGUAS

www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html

COEDITAN

**UNIVERSIDAD DE MURCIA / RED INTERCULTURASXXI
RED DIDACTILENGUAS / OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM**

GLOSAS DIDÁCTICAS

Número 15

ISSN 1576 7809

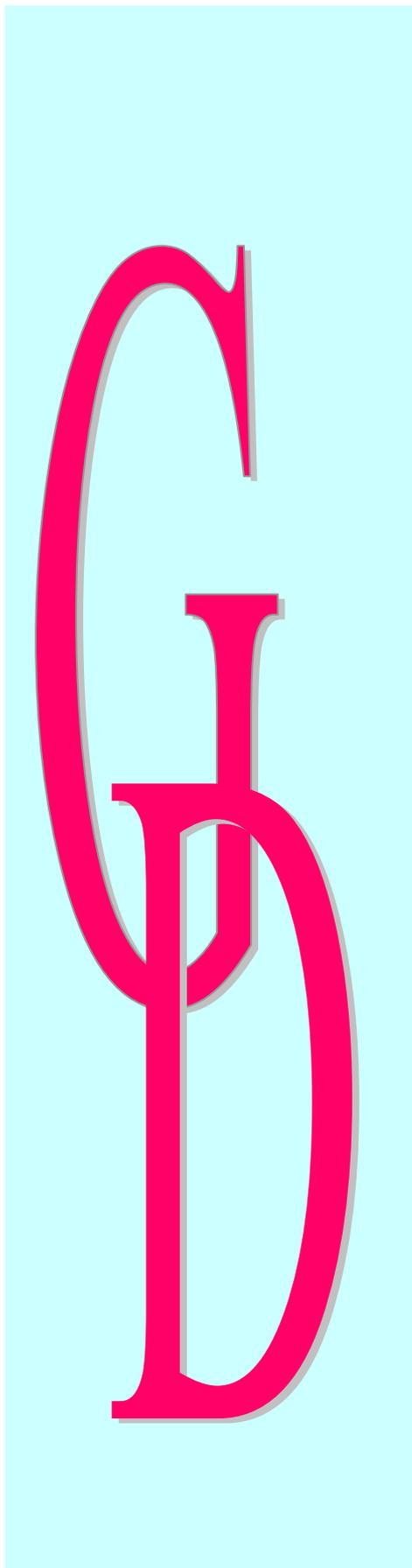
Editorial

Monografía

Lenguas y Culturas

Extra

50021009



MONOGRAFÍA GLOSAS

Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua a alumnos adultos de procedencia migrante

Presentación

Pilar García García (Coordinadora)

Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes
Martina Tuts / Concha Moreno

Proyecto de integración: Madres que aprenden la L2 en la escuela de sus hijos
Pilar Melero Abadía

La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios
Marga Julve / Begoña Palomo

(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?
Isabel García Parejo

Intervención con inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna
Isidro García Martínez

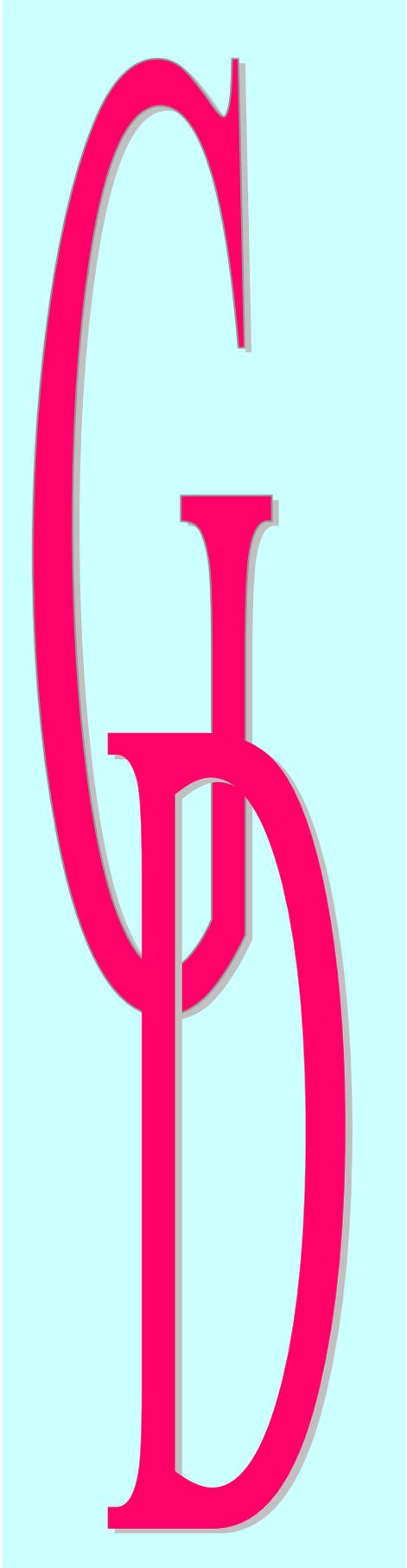
Variación gramatical y segundas lenguas. El uso de ser, estar, haber y tener en el español de algunas comunidades inmigradas
Joan Miquel Contreras / Lluïsa Gràcia

La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes
Maite Hernández García / Félix Villalba Martínez

La formación a distancia del profesorado de EL2
Rocío Lineros Quintero

Experiencias para la integración de alumnos adultos de procedencia migrante. Debate sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa
Germán Hita Barrenechea

Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas
Alfonso Martínez Baztán



LENGUAS Y CULTURAS

Teacher Portfolios as a Tool for Assessment and Professional Development
Carmen Schlig

La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis
María Silvina Paricio Tato

Estudio sobre la interacción entre las estructuras textuales y oracionales
Hui-Chuan Lu / Hsueh Lo Lu

EXTRA

LENGUA, LITERATURA Y EDUCACIÓN
BOLETÍN TRIMESTRAL DEL IVILLAB
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
Andrés Bello
Año 6, nº 3, julio-septiembre de 2005

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

EDITORIAL



Manuel Pérez Gutiérrez
Director
mapegu@um.es

Después de la parada estival en el hemisferio norte (no olvidamos a nuestros amigos y lectores del hemisferio sur que justamente ahora es cuando comienzan su vacación) regresamos con este nuevo número de **GLOSAS DIDÁCTICAS**, fruto del trabajo de diversos autores colaboradores y de los responsables de la corrección, maquetación y diseño de la revista.

La **Monografía GLOSAS** de este número 15 lleva por título ***Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua a alumnos adultos de procedencia migrante***. Si el número 11, correspondiente a la primavera del año 2004, lo dedicamos a la didáctica intercultural y a la enseñanza de EL2 en contextos reglados, ahora, como anunciamos en su momento, nos centramos en el alumnado adulto de origen migrante. En los diez artículos que componen el monográfico, coordinado por Pilar García, se tratan temas relacionados con los programas de español para fines laborales y el desarrollo de acciones pedagógicas dirigidas a un colectivo cada vez más numeroso entre nosotros.

La segunda parte de **GD**, la agrupada bajo el epígrafe de **Lenguas y Culturas**, presenta tres artículos: un interesante estudio en inglés sobre el uso del portafolio del profesor como herramienta para su desarrollo profesional, unas pautas para analizar la dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras y, finalmente, otro estudio centrado en la interacción de las estructuras textuales y oracionales del español.

Por último, en una sección **Extra** ofrecemos el Boletín trimestral ***Lengua, Literatura y Educación*** del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias *Andrés Bello*, ya en su vigésimo quinta edición, que recoge numerosas informaciones a nivel mundial relacionadas con la didáctica de las lenguas y sus culturas. Tratamos de difundir el Boletín entre aquellos de nuestros lectores que desconozcan esta iniciativa venezolana para la comunidad hispana.

Regresaremos con el nuevo año si ustedes siguen participando activamente y colaborando con nosotros ya sea a través de este medio escrito o bien a través de nuestra lista de distribución, abierta para todos y punto de encuentro de todos, **DILENGUAS** alojada en Redlrís. Nos leemos en el 2006, y que sea feliz y más solidario.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

MONOGRAFÍA GLOSAS

Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua a alumnos adultos de procedencia migrante

PRESENTACIÓN

Pilar García García
(Coordinadora)

“Se desplazan los hombres y con ellos las palabras: la infinidad de relatos orales que se metaforfosean al hilo de su canje y circulación”.

Juan Goytisolo en “Metáforas de la migración”, *El País*, 24/9/2004

Las personas de origen migrante llevan al aula un bagaje cultural y lingüístico, y un cúmulo de experiencias. Esta idea, cargada de tanta significatividad, es hoy en día, una realidad de la que todos aprendemos constantemente. El objetivo en la enseñanza de una segunda lengua es el del entendimiento de esta como instrumento de comunicación social y como vía de intercambio cultural. Para ello es necesario favorecer el aprendizaje de herramientas que permitan desarrollar encuentros comunicativos, a partir de las variables que giran en torno al hablante: con quién habla, sobre qué temas necesita/le interesa hablar, de qué manera se desenvuelve, o en qué ambientes se desenvuelve, ya que su motivación reside en la utilidad práctica de lo que aprende, así como en la posibilidad de la aplicación de este aprendizaje de un modo inmediato.

El aprendizaje de la lengua y cultura permite al alumno guiarse en una nueva sociedad y participar de todos los intercambios comunicativos a los que como miembro de la sociedad tiene derecho. Los objetivos didácticos, por tanto, han de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumno, y a conseguir su orientación, promoción e integración en la sociedad.

En el anterior Monográfico de GLOSAS DIDÁCTICAS (Nº 11, primavera 2004) ***Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*** (www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/00portada.pdf) llamamos la atención sobre aspectos como la lengua de instrucción; los principios metodológicos que permiten mejorar las prácticas docentes en contextos reglados; los modelos de tareas con alumnado de origen migrante en la ESO que permitan aunar el aprendizaje de conocimientos de la lengua y contenidos de áreas curriculares; los materiales diseñados en la red y modelos concebidos por teóricos dentro de la educación multicultural así como a la atención y las diversas respuestas que desde las instituciones educativas se han dado en cada una de las comunidades autónomas ante la nueva realidad de las aulas.

En el presente **Monográfico** (GLOSAS DIDÁCTICAS Nº 15, otoño 2005) ***Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua a alumnos adultos de procedencia migrante***, hemos querido incluir también una serie de cuestiones que tienen que ver muy directamente con el perfil al que se dirige este Monográfico y que son temas de referencia y de discusión en muchos debates, congresos y foros, tales como la alfabetización, la integración socioafectiva del alumno de origen migrante adulto y su vinculación a los diversos ámbitos de la sociedad, como la escuela en la que estudian sus hijos; los factores que afectan el acceso y la aceptación de los servicios básicos; las consideraciones en las variaciones gramaticales según las diversas lenguas; los diseños de programas para la enseñanza de español con fines laborales; los recursos didácticos para la formación telemática de los docentes; la evaluación de la adquisición de la competencia de la lengua o sin ir más lejos, el papel de los profesores en el proceso de enseñanza de las personas inmigradas y su formación para la acción pedagógica.

Queremos dar las gracias a todos los autores que han colaborado en este monográfico por aportar sus ideas y sus reflexiones sobre los diversos temas que versan los siguientes artículos, los cuales a continuación resumimos ahora en algunas breves líneas. También queremos agradecer a la Revista GLOSAS DIDÁCTICAS y a su Consejo de Redacción, que viene realizando una valiosísima labor en la formación del profesorado en didáctica de las lenguas y sus culturas, por la oportunidad que nos brindan de mostrar nuestros trabajos y contribuir a que GD sea un punto de referencia ineludible para investigadores, formadores e interesados en este apasionante mundo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas y culturas.

Las autoras de ***“Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes”***, Martina Tuts y Concha Moreno, defienden el análisis de necesidades y la obtención de un clima propicio que permita a los alumnos una integración socio-afectiva así como la necesidad de ofrecer una lengua instrumental para la adaptación e integración paulatina de estos en la sociedad. Señalan el valor que representan las clases como lugar de encuentro y de motivación a los alumnos para su integración, y ofrecen así toda una serie de reflexiones y consideraciones sobre actitudes y conductas dentro del marco de la enseñanza a personas inmigradas.

A partir del proyecto nacido en Frankfurt (Alemania) en 1997 para resolver el problema de la comunicación entre padres de procedencia migrante que desconocían la lengua alemana y los profesores de sus hijos, se desarrollaron una serie de cursos para padres y madres, y posteriormente, específicamente para mujeres y madres. La autora de ***“Madres que aprenden la L2 en la escuela de sus hijos: un proyecto de integración”***, Pilar Melero Abadía, retoma este proyecto surgido en Alemania, y lo dirige a madres de procedencia migrante en el contexto español, también con el objetivo de fomentar el contacto entre las escuelas y los padres; aprender la lengua y favorecer la integración. Como señala su autora, este proyecto no solo tiene consecuencias positivas para las madres y sus hijos sino también para la propia escuela: docentes y demás alumnos.

En ***“La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios.”*** de Marga Julvé y Begoña Palomo, las autoras presentan una serie de factores relacionados con la diversidad cultural que puede afectar el acceso de los alumnos de procedencia migrante en la sociedad y por tanto, sus derechos en la prestación de servicios sociales. Señalan una serie de elementos esenciales que contribuyen a aumentar la capacidad de organización en entornos multiculturales, tales como la valoración de la diversidad, el entendimiento y la aceptación de las claves culturales, la capacidad de autoevaluación, o la adaptación de la prestación de los servicios, entre otros. Presentan así, un proyecto de competencia cultural, con el fin, entre otros, de favorecer el reconocimiento de las personas y la sensibilidad hacia las diversas normas culturales, valores y creencias.

En “**(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectora en una segunda lengua?**” de Isabel García Parejo, su autora, se detiene a analizar la escritura como medio de comunicación social, y las competencias lectoras de las nuevas sociedades. Atiende en un primer momento a las diversas connotaciones del término “alfabetización”, así como a la de otros términos surgidos alrededor de ese concepto en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Describe las tres líneas de actuación política alrededor de la alfabetización: la funcional, la cultural y la crítica, y las implicaciones que supone cada una de estas. Con respecto a las destrezas de leer y escribir, y con y con objeto de configurar los grados de competencia lectora, analiza los procesos y contextos implicados en estas habilidades, tanto en una L1 como en una L2. Por último, reflexiona sobre si el inicio de la enseñanza de la lectoescritura debe realizarse en la L1 o en una segunda lengua.

Isidro García Martínez, en “**Intervención con inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna**”, analiza el trabajo con alumnos no alfabetizados en la Región de Murcia, principalmente de procedencia magrebí y señala algunas características que el autor considera esenciales, tales como la oralización como paso previo al de alfabetización o el enfoque constructivista en el aprendizaje de la lecto-escritura. Destaca en el artículo el valor de los mediadores culturales y presenta una propuesta de trabajo a partir de los nombres y apellidos de los propios alumnos.

Los autores del artículo “**Variación gramatical y segundas lenguas. El uso de ser, estar, haber y tener en el español de algunas comunidades inmigradas**”, Joan Miquel Contreras y Lluïsa Gràcia, se centran en uno de los aspectos sintácticos más frecuentes dentro del español y proponen una explicación didáctica a partir de la comparación de estas estructuras con las equivalentes en algunas de las lenguas de personas inmigradas en Cataluña: como el árabe, chino, mandinga, fula, bereber, soninke, tagalo y volof, entre otras. Los autores defienden la idea de adentrarse en el conocimiento de la gramática de las lenguas de los alumnos para así detectar las principales áreas de complejidad en el aprendizaje de la nueva lengua.

En el artículo de Maite Hernández y Félix Villaba, “**La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes**”, los autores hacen una reflexión terminológica sobre español con fines generales, español con fines laborales, y español con fines específicos, y en su análisis para la enseñanza de español a inmigrantes adultos para contextos de trabajo, abogan por un aprendizaje específico de la lengua, al que denominan español con fines laborales, y que relacionan con contextos tales como la agricultura, la construcción, el servicio doméstico o la hostelería. A través de este tipo de enseñanza los alumnos podrán participar en redes de interacción que les permitan negociar condiciones laborales, salarios, entender instrucciones, y en definitiva “capacitarse profesionalmente”. Los autores ofrecen también alternativas de diseño de programas de enseñanza como cursos en el lugar del trabajo o programas para preparar a los estudiantes para el mundo laboral centrando la atención en las habilidades previas a la obtención de un trabajo o en la preparación para trabajos concretos.

En “**La formación a distancia del profesorado de EL2**”, la autora del artículo, Rocío Linares Quintero, aboga por una profesionalización acorde a los nuevos tiempos y sociedades que permiten estos recursos y que atienden en gran medida a toda una serie de demandas formativas requeridas por los docentes tales como la formación didáctica en segundas lenguas, la formación metalingüística del español, y una formación pedagógica y de psicología de aprendizaje necesarias para la orientación de los alumnos de procedencia migrante. Presenta para ello diversas actuaciones en materia de formación telemática de ELE/EL2 en la Región de Murcia, tales como el Curso de Especialista Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (a punto de comenzar la séptima edición) que se realiza a través del Campus Virtual SUMA, el Plan de Formación permanente FORTELE, *Intercultura-net* y un nuevo plan que se inicia este año titulado EL2. Informa también sobre un amplio abanico de listas de distribución, revistas electrónicas y páginas web, con un gran número de

posibilidades formativas, de recursos, de materiales didácticos y curriculares para la formación telemática del profesorado de EL2.

El autor del artículo **“Experiencias para la integración de alumnos adultos de procedencia migrante. Debate sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa (CVC)”**, Germán Hita Barrenechea, toma como partida el citado Debate sobre inmigración y enfoque intercultural y presenta una serie de experiencias destinadas a la integración de adultos de procedencia migrante aparecidas en el debate, tales como experiencias desde diferentes organismos pertenecientes a administraciones públicas; programas de asociaciones sin ánimo de lucro; proyectos de creación de material dirigido a la enseñanza de la lengua y de la cultura; experiencias destinadas al trabajo con mujeres; programas varios (de Educación Vial; de cocina, etc.). Gracias a estas experiencias se ofrecen interesantes pautas y líneas de actuación como círculos de conversación, actividades comunitarias, formación básica u orientación profesional, entre otras.

Terminamos esta selección con un artículo donde se aborda el tema de la evaluación de la lengua. Su autor, Alfonso Martínez Baztán, analiza en **“Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas”** el papel de la evaluación del español para alumnos de origen migrante. Señala los distintos tipos de adquisición que se pueden dar, y las variadas mezclas de códigos y lenguas (fonéticas, morfológicas, sintácticas, etc.) de las diversas procedencias de los alumnos inmigrantes. El autor propone una serie de consideraciones de evaluación no desde un aprendizaje formal, sino a partir de la descripción de los registros existentes y la adecuación de estos a los contextos de uso. Propone por ejemplo, definir un tipo de test a partir de pruebas orales basadas en las entrevistas que determine posibilidades y limitaciones de comunicación.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes

Martina Tuts
Concha Moreno

*... Y yo sabía ya, al entrar en una ciudad,
por muy piadosos que fueran sus
habitantes, por muy benévola la sonrisa de su
rey, sabía yo que no nos darían la llave de
nuestra casa. Nunca nadie se acercó
diciéndonos, "esta es la llave de vuestra casa,
no tenéis más que entrar."
Hubo gente que nos abrieron su puerta y
nos sentaron a su mesa, y nos ofrecieron
agasajo, y aún más.
Éramos huéspedes, invitados. Pero
nosotros no pedíamos eso, pedíamos que nos
dejaran dar. Porque llevábamos algo que allí,
allá, donde fuera, no tenían: algo que
solamente tiene el que ha sido arrojado de raíz,
el errante, el que se encuentra un día sin nada
bajo el cielo y sin tierra: el que ha sentido el
peso del cielo sin tierra que lo sostenga.*

María Zambrano
*La tumba de Antígona*¹.

1. Reflexiones previas. Sobre actitudes y conductas

Quienes hemos "emigrado" a nuevos espacios lingüísticos alguna vez, recordamos con cierto humor los intentos a menudo desesperados de nuestra profesora a la hora de hacernos entender conceptos, palabras, giros no siempre presentes en nuestro idioma materno y la propia desesperación por no captar las expresiones pronunciadas, junto con la desagradable sensación de parecer idiotas, cosa que intentábamos compensar con nuestra mejor sonrisa, por aquello de echar mano de "muletas universales de comunicación".

Cuando a estas circunstancias se une la inmigración por razones económicas, políticas o de desamparo, en contextos culturales de origen contruidos sobre parámetros de comportamientos diferentes, el desconcierto crece. Al desconocimiento del idioma se suman

¹ Zambrano, M. (1967): *La tumba de Antígona*. Siglo XXI. México.

el miedo a lo extraño, a formas de vida y escalas de valores enfrentadas, al individualismo y a la competitividad, muchas veces impropios de sociedades solidarias.

Hagamos un rápido ejercicio de sinceridad. Las personas que se dedican a la enseñanza en contextos multiculturales se encuentran con sistemas de aprendizajes distintos, con actitudes y aptitudes a veces complementarias y a veces contradictorias. Y surgen las comparaciones desde lo conocido. “Ellos y ellas” son la prueba en negativo de la foto: indisciplinados, in-adaptados, im-puntuales, no entienden, no quieren aprender, no quieren integrarse, etc. No cuestionamos el modelo de referencia, porque es el que nos pertenece por derecho: una sociedad judeocristiana, en muchos casos, de origen grecolatino, de lógica cartesiana y, más recientemente, de valores democráticos y de libre mercado. Quien no se ajusta a este modelo, por lo tanto, es diferente. Cada persona mira hacia el mundo desde su propia ventana, su propia “casa cultural”, como recuerda Geert Hofstede (1991), en la que lo propio se considera lo normal. Quien quiera entrar en el club, deberá adaptarse. Incluso los “bienintencionados”² trataremos de agilizar su asimilación, minimizando las diferencias: “mi hija está en clase con una chica rumana pero parece española; *no se nota nada* que Ahmed sea marroquí, se parece a mi primo de Granada; fíjate en Ludmila, habla *sin acento...*”. Creemos contribuir, de esta manera, a evitar el conflicto, borrando las señas de identidad de quienes nos rodean para adecuar su comportamiento y sus hábitos de vida -a veces incluso sus rasgos étnicos-, a referentes personales que nos ofrecen seguridad.

En el contexto escolar, este modelo asimilador se da con frecuencia, considerando lo diferente con cierta complacencia y curiosidad, hasta el punto de que una maestra les preguntara a unos niños con rasgos africanos, el primer día de clase, cómo era un día de fiesta en su país y obtuvo por respuesta la descripción del día de Reyes celebrado en casa de sus abuelos de Galicia: los niños eran españoles nacidos en Madrid de una madre gallega y de un padre de Zimbabwe nacionalizado español³.

Tanto en la educación formal como en la no formal, ya no se pone en duda la voluntad de los educadores y educadoras de evitar modelos centrípetos de adaptación por asimilación. En interrelación con adultos, como veremos más adelante, esta misma conducta se repite, con otros parámetros.

Donde hay diversidad, hay conflicto. Y donde hay conflicto, hay creatividad y voluntad por sobrevivir de la mejor manera. En las crisis provocadas por las carencias de las guerras, las poblaciones suelen echar mano de la imaginación para hacer la vida más soportable.

La diversidad en las sociedades industrializadas choca no con culturas, ni con civilizaciones -mal que le pese a Samuel Huntington (1997)-, ni con religiones, sino,

² Tomamos prestado el término utilizado por Lourdes Miquel (2003:5-6): «Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes», en *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela n.º 53 SGEL Madrid.

³ Jean-Louis Sagot-Duvaurox (2004: 47-54), narra una experiencia similar y llama la atención sobre el impacto de la etnicidad. Una niña francesa a la que le pregunta la maestra “¿de dónde vienes?” contesta dando su dirección. A un niño de nacionalidad francesa pero con rasgos africanos le hace la misma pregunta y cuando éste le contesta con el nombre de su calle, la maestra se queda “decepcionada”. Obviamente, sin mala intención pero con curiosidad morbosa por lo *diferente*, se esperaba una respuesta más exótica. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta a los niños y niñas por “su” cultura, como si fuera atávica. Damos por sentado que los alumnos y alumnas autóctonos no tienen “su” cultura sino que comparten “la” cultura, a saber la que se enseña en la escuela. Al preguntarle a un niño o una niña por “su” cultura, limitamos esta a lo meramente anecdótico de sus tradiciones ya que la cultura abarca, además de esta herencia forzosa que supone la lengua y las costumbres, otra cultura “pensada” que sólo se adquiere a través de un proceso consciente de educación y aprendizaje además de la aportación de la creatividad, investigación, evolución e innovación del pensamiento... impropios de la capacidad de razonamiento de un niño.

fundamentalmente, con conceptos más generales de individualismo o de solidaridad. Quienes trabajamos con personas de otras latitudes, sabemos hasta qué punto debemos replantearnos pautas de comportamiento, programaciones de cursos o actividades y prioridades, ya que, muchas veces lo que nos parece de primera importancia, para otras personas pasa a segundo plano. La rentabilidad y la economía (también de tiempo) se ven ignoradas y sustituidas por el contacto humano, la solidaridad con compañeras, o simplemente la atención a la familia. Quizás sea este último concepto el que encierre la mayoría de las claves sobre el conducta humana y su diferenciación.

La asociación “Madrid Puerta Abierta”⁴ organiza cada año un encuentro entre jóvenes adultos dentro del programa *Euromed* de la UE. Éstos proceden de países de la cuenca mediterránea, concretamente Francia, España, Túnez y Marruecos. Los grupos marroquíes y tunecinos presentan un alto grado de homogeneidad cultural pero no es el caso de los grupos que proceden de España o de Francia dónde – más aún en esta última- nos encontramos con lo que se ha dado en llamar, no siempre con fortuna, los inmigrantes de segunda o tercera generación⁵. En una sesión de dinámica de grupos, se pidió a los jóvenes que se situaran del lado del cartel del SI o del NO, según estuvieran de acuerdo o no con las aseveraciones que se les iban a leer, con el objetivo de desmontar prejuicios y estereotipos. Entre las frases que se les leyeron estaba ésta: “Una familia se compone de un hombre, una mujer y unos hijos”⁶. Observamos que de las dieciocho personas que formaban el grupo, todas se situaron del lado del NO. Éstos fueron algunos de los argumentos que dieron:

- *Yo me he criado con mi abuela y unos tíos. ¿No éramos una familia?*
- *Mi madre nos tuvo a mi hermana y a mí siendo soltera.*
- *Mi familia son mi padre, mi madre, mis hermanos, mis abuelos, mis primas y mi tía Zaida. Vivimos todos juntos. Nada se decide sin el consentimiento de todos.*
- *Una amiga mía vive con su madre y la amiga de su madre. Ella dice que tiene dos madres y se la ve muy feliz.*
- *Yo tendré un hijo, pero no creo que me quiera casar. Y mi hijo y yo seremos una familia, claro que sí.*
- *Las personas que se han educado sólo con sus padres o un miembro de la pareja son más individualistas y egoístas. La familia como tribu te enseña cómo debes comportarte en la sociedad. Hay que ser solidario. Tú no eres importante. Lo importante es el grupo.*

Analizamos:

El concepto de familia como vemos tiene varias interpretaciones y lo que nos pareció realmente sorprendente es que para ninguno de estos y estas jóvenes, el modelo de referencia fuera la “familia tradicional (occidental)”.

⁴ “Madrid Puerta Abierta” es una asociación ubicada en el madrileño barrio de Lavapiés que ofrece actividades e infraestructura de apoyo a niños y niñas y adolescentes autóctonos y de procedencia extranjera.

⁵ En el curso “Los hijos de los inmigrantes” celebrado en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid en 2003, el profesor Andrés Tornos pone en tela de juicio esta denominación. Con él, nos cuestionamos sobre la terminología a utilizar cuando nos referimos a personas adultas que, muchas veces, han nacido en los países de destino y nos preguntamos hasta cuándo serán considerados “inmigrantes” quienes no han elegido este proyecto como propio y a menudo se consideran a sí mismos completamente identificados con la cultura de adopción. Por otra parte la inadecuación terminológica nos parece sintomática del fracaso “moral” de las políticas de integración a lo largo de los últimos treinta años.

⁶ Afirmación realizada por Ana Botella en una entrevista.

La actitud, en este caso, de cada joven supuso el punto de partida de una larga conversación sobre valores, referentes afectivos y modelos de sociedad que, más de una vez, produjeron reacciones de burla, de rebelión o de cierta agresividad. En todo caso, lo interesante de la experiencia fue la valoración del propio concepto de individualismo *versus* solidaridad y, más específicamente la confrontación de la concepción de ésta, según nos situáramos desde el enfoque occidental o extra-occidental del término, ya que, si bien solemos asociarlo con nuestra actitud para con las personas en situación de desigualdad social o política, observamos que "desde el otro lado" significaba también un proceso de interdependencia del grupo y del individuo.

En las acciones formativas tanto desde la educación formal como desde la no formal, creemos indispensable recoger este tipo de vivencias, y establecer un consenso terminológico básico que nos permita, entre otras cosas, hablar un idioma complejo y que abarque el mayor número posible de matices, con tal de encontrar puntos de confluencia que ofrezcan líneas de trabajo cooperativo.

En un curso español para mujeres magrebíes en Villaverde (Madrid), se matricularon diecisiete. A la semana habían desaparecido cinco, que reaparecieron un mes después haciendo "imposible" la recuperación de las clases perdidas para su buen aprovechamiento, según su desesperada -y poco experimentada- profesora. Cuando se les preguntó por qué habían faltado tanto tiempo, su respuesta siempre tuvo que ver con su disponibilidad para acompañar a niños pequeños, a personas enfermas, a vecinas en apuros, etc. Claro que sabían que aprender el idioma era importante para ellas, pero ¿no lo es más echarle una mano a quien te necesita? El hecho es que al final de curso, hablaban igual que las demás.

Analícemos:

¿Qué importancia tienen entonces las clases? ¿Cuál es el papel del profesor o profesora? Si estas cinco mujeres llegaron a resultados similares a los de sus compañeras a pesar de no haber asistido a todas las clases, ¿deberíamos cuestionarnos el sentido de éstas?

En nuestra opinión, las clases tienen un valor que va más allá de la enseñanza de la lengua entendida de una manera convencional. Las clases son un lugar de encuentro en el que quien enseña se convierte –debería hacerlo- en puente facilitador entre la cultura de llegada y la de las personas inmigrantes. Nos vendría bien recordar que para el aprendizaje la motivación es un factor fundamental y que puede hablarse de motivación "instrumental", cuando la lengua es una necesidad práctica e inmediata; y de una motivación "para la integración", cuando la lengua se ve como un elemento positivo que ayudará a quien se la apropia a formar parte de cualquier comunidad. Quien enseña debe conseguir no poner por encima de los valores humanos los contenidos lingüísticos, tan importantes por lo demás, para ese segundo objetivo.

Volvamos al concepto de la solidaridad entendida de manera extra-occidental y observemos cómo, desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje de una lengua instrumental en las personas adultas mencionadas se afianzaba cuanto más en relación estaba con otros contenidos que los propiamente lingüísticos, producto de su uso en un contexto comunicativo real, producto también de un filtro afectivo que las hacía sentirse necesarias en el progreso de sus compañeras. La asistencia a clase de estas mujeres se convertía en un proceso de apoyo a las que no podían asistir, en una clara afirmación de "hoy por ti, mañana por mí", en el que, además, aquellas colaboraban con aportación de expresiones coloquiales o léxico específico del ámbito doméstico o de servicios (bayeta, como los chorros del oro, desatascador... escaras, tranquilizante, tiritas...) que incorporaban a su vez las demás.

De nuevo, esta experiencia nos hizo reflexionar sobre la actitud previa y el enfoque que damos a nuestras clases, cuando hacemos prevalecer la dimensión estrictamente lingüística que limita la LE a su uso instrumental.

En este artículo, no nos detendremos a explicar metodologías de trabajo que desarrollan con mucho acierto otros compañeros y compañeras de viaje. Intentaremos ofrecer un punto de reflexión sobre actitudes y conductas que nacen de la diversidad y que motivan, a veces de manera inconsciente, muchos de los comportamientos que dificultan la convivencia.

2. Miopía o presbicia: ¿Cómo me ves?

Miopía es, a todos los efectos, la incapacidad de ver de lejos; presbicia la dificultad de ver de cerca. En ambos casos necesitaremos lentes correctoras que nos permitan desarrollar una imagen fidedigna de la realidad para atribuir a cada objeto su dimensión en el espacio.

Tratar el tema de la adaptación, de la inserción o de la integración positiva de manera objetiva es una falacia. Sería como pretender equiparar el cerebro humano a un sistema informático de datos asépticos.

La construcción mental que vamos haciendo del hecho migratorio padece la deformación del punto invertido de la visión, en el que se forma la imagen. La dificultad de obtener una imagen nítida de una persona, un concepto, una situación, proviene de nuestras propias carencias y creencias y, en el terreno de la inmigración, tan delicado es (no) ver de cerca como (no) ver de lejos. La aplicación de medidas adecuadas y de una política de integración sólida, coherente y respetuosa con la evolución de las sociedades, depende de esa capacidad de corregir la mirada. De lo contrario, corremos el peligro de caer en la categorización y la estratificación y en la percepción errónea de la superioridad de ciertos grupos humanos sobre otros.

La necesidad de ubicarnos socialmente, por otra parte, nos lleva a dibujar la personalidad de quienes nos rodean, basándonos en una información mínima que nos transmiten en algunos casos estas mismas personas y en otros, más numerosos, unas terceras. Clasificamos, de esta manera, conceptos en categorías, recurriendo al estereotipo.

En los años sesenta, en pleno *boom* turístico español, una amiga entró a trabajar en una agencia de alquiler de apartamentos en Bruselas. No había pisado España, difícilmente la ubicaba en el mapamundi, no existía Internet. Le fueron contando cómo era la Costa Brava, cómo se comía “en España”, cómo eran “los españoles”, etc., haciendo caso omiso –por desconocimiento- de las grandes riquezas y variedades de las distintas autonomías (en esa época, regiones).

Como era buena comunicadora, transmitía a los clientes toda esa información, adornada con su propio entusiasmo por una zona que desconocía por completo, y por una cocina exótica que sólo había catado en postales. Lo más sorprendente era que, cuando estas personas volvían de sus vacaciones, le decían a esta amiga: “Es exactamente cómo nos lo ha descrito”.

La realidad se parecía a lo descrito... ¿No sería más correcto pensar que la descripción hecha se correspondía con la realidad? No... porque al transmitir un estereotipo positivo sobre un lugar, unas personas, unas tradiciones, por muy parcial que sea la información, quienes viajaban iban condicionados por un referente también positivo, lo que la psicología

social interpretaría como el componente afectivo de la actitud⁷, consecuencia directa del componente transmitido a la hora de contratar el viaje, este último también simplificado por incompleto. Estas personas volvieron pues con una imagen “fiel” de “España”, que se correspondía con lo que se les había vendido, pero evidentemente, les faltó la auténtica dimensión cognitiva, a través de procedimientos de comparación, inferencia, interpretación y discusión, como define Neuner (1997:48) el aprendizaje de lo extranjero.

En el contexto de la interrelación con las personas inmigrantes, sólo se cumple con una parte de estos procedimientos: comparamos, inferimos e interpretamos, pero no llegamos a negociar los significados, es decir a debatir.

Existirían, por lo tanto, dos formas de estereotipos claramente encontrados, a través de lo que Mead ha definido como “generalización creativa” (1994:26), a saber, la capacidad de manejar estereotipos dinámicos, utilizando la caracterización simplificada como primera herramienta de acercamiento a la otra persona diferente, por curiosidad, transformándola en un instrumento de comunicación e interrelación efectivo que le llevará más allá de la comparación hacia la discusión, enriquecedora para ambas. De lo contrario, la momificación del estereotipo inicial se incrementará a través de la elaboración mental de los prejuicios que llevan a la discriminación, al tiempo que la argumentan y la justifican, provocando lo que Marta Casas Castañé (1999: 23-35) ha dado en llamar la “profecía autorrealizable”.

Un ejemplo ilustrador de este mecanismo sería el siguiente:

Fueralandia es un país caótico (estereotipo).
Me roban la maleta en el aeropuerto de Fueralandia (hecho objetivo).
Todos los fueralandeses son ladrones (prejuicio).
No quiero que ninguno de ellos viva en el mismo edificio que yo (discriminación).
{Yo soy fueralandés, por lo tanto soy un ladrón, está demostrado (profecía autorrealizable).}

Las causas del prejuicio están en quienes lo sostiene, dice Miguel Pajares (2000:12). Y para que desaparezcan, quienes tienen que cambiar no son sus víctimas sino quienes, desde el grupo mayoritario lo fomentan.

3. Racismo e inmigración

Al hablar de inmigración, es inevitable hacerlo del concepto de racismo. Resulta difícil creer que en los inicios del siglo XXI vivamos a su sombra. Los estudios sociológicos revelan que hasta los años noventa, los y las españolas no manifestaban actitudes racistas y se comportaban con respeto hacia las personas de otras nacionalidades y culturas. Hoy, sin embargo, las cosas son bien distintas.

¿Qué pasó?

En los principios del año 2000, los inmigrantes censados en España no alcanzaba el millón de personas. En octubre 2004, se habla de tres millones, sin contar a las personas en situación irregular.⁸

⁷ Creemos fundamental no confundir los conceptos de *actitud* y *conducta*. La conducta sería consecuencia de la actitud si bien ésta también viene dada por la interpretación del comportamiento de la otra persona.

⁸ En 2000 la población extranjera empadronada en España era de 923.879 personas. En octubre 2004 alcanza 3.140.000 personas. Fuente: INE y El País 14/10/04.

A pesar de este notable incremento y de la situación geográfica de España-frontera, el porcentaje de inmigrantes se mantiene en cifras relativamente bajas. El que la población española en su conjunto reaccione con preocupación ante esta situación se debe, principalmente, a la novedad del fenómeno. Tradicionalmente país de emigrantes, la mejora en las condiciones económicas, el desarrollo de la democracia y la creación de un 'Estado del Bienestar' han convertido a España en un destino tan "apetecible" como lo fueron en su día Francia –cuya población de origen extranjero anda ya por la cuarta o la quinta generación ya nacionalizada y alcanza cuatro millones de inmigrantes en situación regular, sobre un total de sesenta y un millón de habitantes⁹ o Alemania con un recorrido similar aunque, a nuestro parecer, menos exitoso. La idoneidad de los modelos de integración de los distintos países receptores de Europa sería materia de otro artículo, pero creemos necesaria una reflexión profunda sobre las *Leyes de Convivencia*, más que de Extranjería, que determinarán las pautas de comportamiento de los antiguos y de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del futuro.

En palabras de Tomás Calvo Buezas (2000:47), "la conexión entre racismo e inmigración es doble y contradictoria. Es dudoso afirmar que la emigración genera racismo. La falta de correspondencia entre volumen migratorio y actitudes¹⁰ racistas muestra que estas últimas tienen una lógica propia que es desatada por aquel, poco más. Sin embargo y paradójicamente, uno de los motivos por los que las personas emigran en la actualidad, es un intento de purificación étnica, predominante en algunas sociedades, que obliga a estas personas a acomodarse en otras zonas de las que van formando parte, reforzando así la diversidad étnica o cultural de esos territorios."

Por su parte, el reciente informe de ACNUR señala que la mayoría de los más de veinte millones de personas desplazadas lo son fruto de guerras civiles de carácter étnico, como los conflictos de la ex Yugoslavia o Ruanda o los anteriores de Biafra... de modo que es el racismo el que engendra la mayor parte de la emigración en el mundo, y no al revés. "La persecución racial, señala ACNUR, es una de las principales causas de que las personas huyan. Irónicamente, estos mismos flujos se citan como una de las razones de las nuevas tendencias xenófobas.

Y por supuesto Europa y los países industrializados no son los que están haciendo el esfuerzo mayor de acogida: Irán acoge a más de cuatro millones de personas, Pakistán casi dos millones, Malawi otro millón. Sólo África concentra el 29% de los inmigrantes del mundo, aunque, de nuevo, es en los países industrializados dónde tienen que enfrentarse a la mayor hostilidad. Es lo que los sociólogos/as han denominado "racismo cotidiano" y que da lugar a la aparición de partidos políticos con ideología xenófoba en distintos países europeos. Se basa en causas estructurales de organización de la sociedad que engendran por acción o por omisión un concepto de "nuevo racismo" (Martínez, L.; Tuts, M.; Pozo, J.; 2004:79) que se basa principalmente en motivos:

- *Económicos*: la desigualdad en las condiciones y en la división social del trabajo permiten que las personas inmigrantes accedan a puestos de trabajo con condiciones precarias en los sectores de servicio, construcción, trabajo doméstico y agricultura, dando a la población autóctona la falsa sensación de estar "quitándoles" el trabajo.
- *Culturales*: debemos volver al sistema educativo como muestra de un sistema racista encubierto revestido de buenas intenciones. En los centros en los que la población escolar inmigrante supera el 70%, se refuerza el aislamiento de los alumnos y alumnas inmigrantes, por razones de origen cultural o de procedencia y dificulta su proceso de

⁹ Al 1 de enero de 2004, la población francesa incluyendo los *Départements* de Ultramar alcanza sesenta y un millón setecientos mil personas, con un índice de "nueva" inmigración del 5,5%. (http://www.lesechos.fr/atlas/dossier/atlas_01_08_2004.htm).

¹⁰ Nosotras preferiríamos hablar de *conductas* racistas.

adaptación y plena socialización en el sistema escolar. El sistema de repartición se basa generalmente en una división por edades o necesidades específicas que produce una alta concentración de estos niños y niñas, lo que propicia en el imaginario colectivo tanto la desvalorización del propio centro como la equiparación entre alumno/a inmigrante y alumno/a de inferior capacidad para los estudios. Este proceso mental que se desarrolla en el ámbito escolar se extiende con facilidad a la comunidad docente y a la AMPAS, que favorecerán actitudes y conductas de superioridad ante la población de origen extranjero, limitando sus oportunidades.

- *Políticos*: el establecimiento de marcos legales restrictivos o la puesta en práctica de políticas discriminatorias que favorecen la categorización de grupos humanos en contacto, limitando, entre otros hechos el derecho a la libre asociación. Baste como ejemplo la Ley de Extranjería¹¹ y las restricciones asociativas de personas en situación irregular, aplicándose también a los alumnos y alumnas que se ven así privados de su derecho a participar en actividades deportivas federadas y reduce, de nuevo, su proceso de socialización en el marco educativo.

En la evolución de la inmigración en España, algunos sectores de la sociedad se empeñan en defender una comunidad **monocultural**, **monocolor**, un entorno "**monótono**"... cerrando los ojos a una realidad que convierte a este país en un nuevo contexto, cuanto menos pluricultural, en busca de una interculturalidad ejercida desde el compromiso mutuo, en un marco de defensa de los derechos sociales y de ciudadanía para todos y todas.

4. La edad de la razón

Cuando hablamos de enseñanza de LE (o de L2) a adultos, seguimos braceando en arenas movedizas. Una lectura antropológica nos llevaría a determinar -como en el caso de los valores- el concepto de la adultez, frente a etapas de la vida a veces simplemente obviadas como puede ser el caso de la adolescencia.

En un estudio previo a la edición de una guía formativa para el Secretariado General Gitano (Martínez Ten, L; Tuts, M.; Pozo J., 2003), pudimos observar cómo los niños y las niñas pasaban directamente de la niñez a la edad adulta, sin transición. La pubertad se convierte en un fenómeno exclusivamente biológico que abre la puerta a la celebración del matrimonio, la entrada en el mercado de trabajo y, en el caso de las niñas, su preparación para ser madres. La existencia de asociaciones de jóvenes gitanos y no gitanos se convierte, por lo tanto, muchas veces en un desencuentro: las asociaciones, habitualmente abarcan a jóvenes de hasta... 29 años, edad en la que muchas personas gitanas ya están a punto de convertirse en abuelas.

Las necesidades, los centros de interés, la cultura construida sobre creencias y el peso de los ancianos influyen de manera categórica en el comportamiento de estos jóvenes. El enfoque, las técnicas y el conocimiento previo indispensable de sus riquezas y peculiaridades deben estar presentes en la configuración de las actividades formativas o de ocio que se estén planteando.

Nos atreveremos a hacer una comparación prudente entre colectivos y, dentro de estos, entre exigencias individuales, que nos llevan -una vez más- a analizar las necesidades específicas de estas personas.

¹¹ Hacemos referencia a la Ley de Extranjería en vigor a la hora de escribir este artículo, que es la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (publicada en el BOE 23/12/2000).

5. El español como lengua extranjera.

Las personas que llevamos en esto del español/LE¹² más de treinta años, sabemos de sus balbuceos, de sus experimentaciones y de los esfuerzos hechos fundamentalmente por el profesorado reflexivo para convertir su enseñanza en algo que responda a las necesidades de las personas, por encima de enfoques al uso. Practicamos la interculturalidad de manera intuitiva desde las primeras clases en las que intervenían alemanas, japoneses o británicos, cuyos comportamientos en clase eran a veces totalmente opuestos y gracias a los cuales aprendimos que sin el deseo de conocer al otro no hay verdadera comunicación. Podíamos quedarnos perplejas ante determinadas costumbres, conductas, etc., podíamos incluso no estar de acuerdo con algunas opiniones, pero aprendimos a escuchar, a respetar y, algo que nos ha servido en tantos otros ámbitos de la vida, a cuestionarnos lo establecido, a intentar mirar “lo nuestro” sin etnocentrismo. Entonces no lo sabíamos, pero nos preparábamos para una sociedad plural representada en nuestras clases.

5.1. Reflexión y formación para la acción pedagógica

Hemos mencionado más arriba al profesorado reflexivo. Con ello queremos decir que abordar cualquier tipo de enseñanza requiere formación, pero en el caso que nos ocupa esa formación debe ir acompañada de la reflexión sobre los conocimientos, capacidades, conductas, valores que debe reunir un profesional competente.

En 1933 (*How we think*), John Dewey¹³ percibió que la mayoría del profesorado no sabe usar la reflexión para mejorar su actuación en las aulas, por ello dedicó buena parte de su trabajo a establecer lo que entendía por reflexión y a crear programas de educación que la favorecieran. Más recientemente Donald Schön (1983, 1987, 1991), ahondando en la misma idea, ha presentado el orden que sigue el proceso intencionado de reflexión:

- **Pensar** en lo ocurrido en el aula;
- Intentar **recordar** los incidentes con el mayor detalle posible;
- **Investigar** los motivos de los incidentes;
- **Reenmarcar** los incidentes a la luz de varios marcos teóricos;
- **Generar** múltiples interpretaciones;
- **Decidir** lo que hay que hacer en relación con el análisis de lo que ya ha pasado.

Por otra parte, un docente competente:

- Está al día sobre distintos enfoques y metodologías que sabe seleccionar y aplicar, no en función de las modas, sino teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y las necesidades de su alumnado;
- Conoce teorías sobre educación y sabe sacar lo mejor de cada grupo;

¹² Otros compañeros y compañeras prefieren la terminología L2. Hemos elegido el término LE, por considerarlo más abarcador que el de L2 y, sobre todo, porque la lengua que se enseña –distinta de la materna– es siempre extranjera para quien la aprende esté en un país hispanohablante o en el suyo.

¹³ Encontramos esta información en el artículo de Claire Stanley “Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva”, en Jane Arnold (2000: 127).

- Sabe que la lengua que está enseñando es un instrumento de comunicación y una forma de integración positiva, pero no olvida que la(s) lengua(s) materna(s) de sus alumnos y alumnas es/son una(s) lengua(s) emocional(es)¹⁴ a la(s) que pueden agarrarse como seña de identidad o de la(s) que pueden abominar para no sentirse diferente. Con su trabajo tratará de evitar que esta segunda posibilidad sea la dominante;
- Planifica sus clases y vuelve sobre ellas en función de la reflexión que hemos mencionado¹⁵;
- Intenta seguir formándose, sea de manera autodidacta, sea asistiendo a cursos que tanto los organismos oficiales, como las iniciativas privadas ofrecen.

Analícemos:

¿Es suficiente un listado como éste para llegar a convertirse en ese profesional competente y reflexivo del que venimos hablando? ¿Sirven para cambiar las actitudes y comportamientos la asistencia a cursos y la acumulación de conocimiento especializado? Creemos que no: es necesario un verdadero cambio de creencias para que éstas se vean reflejadas en la actuación pedagógica.

Hablamos de enseñanza a adultos y ya hemos dicho que la definición del concepto de adultez no está clara, pero si nos referimos a “personas mayores”, tendremos que tener en cuenta una serie de principios que nos ayudarán a actuar de manera adecuada a sus necesidades y expectativas:

- No podemos partir de los valores educativos occidentales como forma de acercamiento única a la variedad de culturas que se da en las aulas de ELE: hay que mirar y actuar desde esa variedad;
- Una “persona mayor” ha aprendido una o varias lenguas en su país, por lo tanto no se acerca al español con “la mente en blanco”, tiene unos conocimientos previos que hoy en día se considera imprescindible tener en cuenta en el aprendizaje significativo;
- Ser inmigrante no uniforma a las personas desde el punto de vista cognitivo ni tampoco desde el punto de vista afectivo. Si en nuestra clase hay personas rumanas junto a marroquíes y chinas, ¿cómo podremos creer que son iguales en sus estrategias y capacidad de aprendizaje, en sus necesidades o en sus reacciones ante la nueva lengua sólo por el hecho de haber emigrado?

Por otra parte, esa misma variedad es lo que enriquece el aula; ésta no se diferencia tanto de aquellas clases a las que aludíamos más arriba; no hablábamos todas las lenguas de nuestros alumnos y alumnas, pero desarrollábamos otras habilidades para comunicarnos y lograr que ellos se comunicaran entre sí y, lo más importante, que al salir del aula lo hicieran con hispanohablantes;

¹⁴ Sería materia de otro extenso artículo desarrollar la reflexión sobre la lengua materna. En numerosos casos –concretamente el de los hijos e hijas de personas inmigrantes nacidos en el país de adopción-, la lengua “materna” se limita a ser “la lengua de la madre”. Observamos cómo la lengua de socialización se convierte en la “primera” lengua de estos jóvenes y cómo, en numerosas ocasiones, deciden hacia la adolescencia, “estudiar” la lengua de sus padres, para poder comunicarse con los familiares que se han quedado en el país de origen. Jean-Louis Sagot-Duvaurox (op. cit.: 40) pone esta pregunta en boca de un joven francés de origen marroquí: *Ma langue, c'est celle que j'ai ou celle que j'aime ?* (¿cuál es mi lengua? La que hablo o la que quiero?)

¹⁵ En *La enseñanza del español como lengua extranjera* (2004:21-27) hacemos una serie de propuestas para ayudar a la autorreflexión del profesorado.

- La inmediatez de sus necesidades: buscar casa, encontrar trabajo, etc., pueden ser los pretextos que hagan que el interés por la asistencia a las clases en los primeros momentos aumente, al ver que en el diseño del curso se parte de ellas y no de propuestas más generales incluidas en los manuales de ELE;
- La mente procede siguiendo una serie de pasos en el aprendizaje de una lengua:
 - o pasa por una etapa cognitiva –asociada al periodo silencioso- en la que se centra en la forma, en la estructura de la lengua;
 - o sigue hacia una etapa asociativa en la que comienza la expresión con fines comunicativos que podríamos caracterizar de instrumentales;
 - o llega a una etapa de autonomía en la que las reglas del tipo que sean se han interiorizado y la nueva lengua aprendida camina hacia el nivel de los hablantes nativos. Esta etapa no siempre se alcanza, pero en ello intervienen muchos factores que van desde la motivación personal para apropiársela, hasta las oportunidades de interactuar de manera real con esos nativos.

Si aceptamos este análisis como hipótesis de trabajo, la pregunta que nos viene a la mente es ¿por qué causa tantas dificultades enseñar a personas extranjeras que han venido a España con intención de quedarse y de llegar a formar parte de esta sociedad? ¿No tendrá que ver con insuficientes recursos docentes o con creencias próximas a los prejuicios sobre la capacidad para aprender de estas personas? ¿No será que la necesidad de cambiar de estrategias pedagógicas, de actitudes, nos descoloca? Es más fácil echar la culpa de sus fracasos a quien no aprende que preguntarnos qué estamos haciendo mal como profesores y profesoras (incluso cuando nos asiste la mejor intención). Toda actuación docente es fruto de unas creencias iniciadas y perpetuadas por la práctica en contextos escolares concretos que tienden a la homogeneización como forma de mantener el control y de conseguir llegar al final del programa –cosa necesaria sin duda para todo el alumnado-, y favorecidas por otros factores sociales. Por ello podemos decir que actuamos movidos por una red ideológica –entendida esta como las conexiones que establecen las neuronas entre sí- que justifica de manera consciente o inconsciente lo que hacemos. Descubrir si en esa red se producen cortacircuitos que nos impiden el progreso o la construcción de nuevas creencias basadas en conocimientos teóricos contrastados, o si nos impide analizarnos para replantearnos nuevas formas de acción directa en el aula, debe ser el objetivo de programas formativos y de la reflexión individual.

5.2. Una reflexión arriesgada

La presencia de personas inmigrantes alfabetizadas y la necesidad de ofrecer una lengua instrumental como uno de los recursos fundamentales para la adaptación e integración paulatina no asimiladora en nuestras sociedades, ha despertado consciencias sobre la importancia de la enseñanza del idioma y su didáctica a personas extranjeras.

Sin embargo, queremos llamar la atención sobre el peligro de convertir esta enseñanza en un fenómeno de moda, con repercusión editorial clara y, por lo tanto económica, basada en una falsa interpretación de la realidad.

Si nos centramos en personas de nivel académico similar, ¿en qué se distingue la enseñanza del español/LE a personas inmigrantes de la enseñanza del español/LE "de toda la vida"?

En términos exclusivamente lingüísticos – que no psicosociales-, ¿en qué se diferencia una enfermera nigeriana de una alemana? ¿Y una informática rumana de una francesa? ¿Y un albañil polaco de uno marroquí?

En el afán de hacer visible la presencia de los nuevos ciudadanos y ciudadanas españoles, estamos incurriendo en una bienintencionada pero peligrosa estratificación de "lo extranjero" y atribuimos, en muchos casos, distintas necesidades a éstos últimos basándonos en consideraciones subjetivas y subliminales que fundamentan un cierto etnocentrismo inconsciente pero presente.

¿Estamos contribuyendo a la creación de estudiantes de LE de primera y de segunda categoría?

Analícemos:

La costa mediterránea -la Costa del Sol, en particular- conoce un incremento imparable de comercios y establecimientos británicos. Estas personas, tanto si son autónomos como si vienen como trabajadores contratados, son inmigrantes económicos, de la misma manera que lo son un trabajador marroquí o una trabajadora rumana. Sin embargo, no se consideran como tales. No podemos hablar tampoco en este caso de proximidad cultural con las y los españoles ya que poco tenemos en común: ni tradiciones, ni cultura, ni idioma, ni gustos gastronómicos, ni religión. Lo único que nos une es el concepto de Occidente (desde nuestra situación geográfica, ya que para un estadounidense de California, estaríamos situados en Oriente). No existe, por lo tanto, justificación en el planteamiento. Las academias de español de la Costa del Sol están llenas de británicos, alemanes u holandeses cuyo nivel de escolarización no siempre coincide, pero no encontramos con la misma frecuencia a personas de Senegal, de Marruecos o de China que sí encontramos en los cursos "para inmigrantes" que suelen impartir las ONG's desde hace diez años con más buena voluntad que medios reales.

Que no se nos interprete mal: la preocupación por parte del colectivo de profesores y profesoras de ELE por la inmigración es de celebrar y contribuirá, por otra parte, a su definitivo reconocimiento como profesionales especializados, terminando con su invisibilidad administrativa a lo largo de los años. Pero creer que las personas inmigrantes necesitan de una enseñanza de la lengua "para ellas" es caer en una nueva forma de discriminación.

Un inmigrante es -ante todo- un extranjero. No es más extranjero, ni tiene las facultades mentales mermadas, ni es más torpe a la hora de aprender. Una persona china en una clase de alemanes necesita una atención distinta -no mayor- que un español en Pekín rodeado de rusos que aprenden, como él, chino mandarín. Conocer mínimos de interacción social ayudará en ambos casos a no herir susceptibilidades y a incorporar a las técnicas de enseñanza factores claves -y familiares- de los y las participantes.

6. ¿Deconstruir para construir?

Acaba de morir Jacques Derrida, al que se le reconoce haber puesto patas arriba mucho del conocimiento establecido. No es que pretendamos hacer lo mismo, somos mucho más modestas, pero sí nos gusta la idea de remover lo que se nos da hecho para buscar primero, nuestras propias interpretaciones usando la reflexión crítica, y segundo, preguntándonos qué clase de profesor o profesora queremos ser, analizando cómo transmitimos todo eso en el aula y fuera de ella. Luego, podremos construir a partir de creencias meditadas, interiorizadas y de actuaciones acordes a las mismas.

- La enseñanza -en el aula- de un idioma a quienes no lo hablan y necesitan hacerlo urgentemente debería seguir los principios que defienden como punto de partida el análisis de necesidades y la obtención de un clima propicio que permita a los componentes de un grupo sentirse personas antes que cualquier otra cosa para evitar la angustia y el miedo que todo lo bloquean.

- El docente debe ser una persona formada –ya lo hemos mencionado-, pero sobre todo, reflexiva, atenta a lo que ocurre en el aula, dispuesta como Derrida a deconstruir si las circunstancias lo exigen.
- La lengua que se enseña debe ser transmitida de manera significativa para los destinatarios y destinatarias. Esto quiere decir –no es necesario recordarlo- que debe estar en relación con lo que ya saben y tener sentido en su vida cotidiana. Su vida cotidiana en el caso de los adultos no se acaba en el trabajo y en la búsqueda de vivienda, tampoco en las relaciones con la administración para la obtención de “papeles”, pretendemos –siguiendo la utopía de Galeano que nos ayuda a avanzar- que los ámbitos que se abarquen en la clase de español para adultos inmigrantes/extranjeros sean los que propone el MCER para las y los estudiantes europeos y que pueden verse en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm#41.
- ¿Qué una vez aprendidos los rudimentos necesarios para una comunicación inmediata se “nos” van? De acuerdo, pero que no nos hayamos limitado a enseñarles funciones comunicativas útiles: saludar/ despedirse; dar las gracias/pedir perdón; preguntar el nombre de las cosas/ contestar que no lo saben. Que hayamos intentado al menos que sepan protestar, poner una denuncia, felicitar o elogiar, rechazar algo, llevar la contraria sin ser descorteses..., en resumen, que sean capaces de desobedecer, también, en el normalizado ejercicio de la ciudadanía.

7. Ser como Simbad el marino

En su último libro Fatema Mernisi (2004) nos presenta la historia de Simbad como reflejo de la estrategia del diálogo. Y nos recuerda que en los cuentos de *Las mil y una noches*, hay dos Simbad: el fracasado porque nunca ha salido de su pueblo y el que tiene éxito, el que viaja y por tanto aprende a salir de sí mismo, a descubrirse a través de la confrontación de las ideas con otras personas, a descubrir el yo desconocido de la ventana de Johari¹⁶; en otras palabras, a emprender un proceso de empatía no forzada para establecer un espacio de reflexión común.

La desaparición de las fronteras no es sólo un proceso político geográfico. Existen fronteras personales que nos protegen del cuestionamiento de nuestros métodos y parámetros de actuación, que nos instalan en una confortable corriente de pensamiento que nos lleva a apoltronarnos en la enseñanza sedentaria... y el sedentarismo en la enseñanza es optar por una única línea, por moderna que sea. Hoy es el pasado de mañana, dice el refranero popular.

En las actitudes, las opciones y la investigación, nos proponemos seguir viajando por la enseñanza del español y recordar las palabras de Qushairi¹⁷: "Hay un viaje que implica solamente el cuerpo. Uno se mueve de un lugar a otro. Y hay otro que implica el espíritu

¹⁶ La "ventana de Johari" (Joseph Luft y Harry Ingham) pretende ilustrar el proceso del «dar y recibir feedback» en su teoría de la comunicación y tiene cuatro áreas:

1- **Yo abierto**: lo que conozco de mí y otros conocen de mí, las ideas que manifiesto, las actividades abiertas y conscientes, los sentimientos que comunico, los proyectos que todos saben, cualidades y defectos que exteriorizo.

2- **Yo ciego**: lo que no conozco de mí y otros sí conocen; mecanismos no controlados que los demás descubren en mí. Algunas facetas de nuestra personalidad y estilo de comunicación: miedos, manías, limitaciones.

3- **Yo oculto**: lo que conozco de mí y otros no conocen; sentimientos escondidos, secretos.

4- **Yo desconocido**: lo que no conozco de mí y otros no conocen de mí: mecanismos de defensa y motivaciones inconscientes. Aspiraciones, deseos, represiones. Actos inconscientes.

¹⁷ Iman Qushairi, *Ar- Rissala al Qushairiya*, ("La epístola de Qushairit"), Beirut, muassassat al kutub at taqafiya, 2000. Cap. 43: 282 - 285. El autor murió probablemente en el año 456 de la Hégira (siglo XI de la era cristiana).

(qalb). En este segundo tipo de viaje, se termina convertido en un ser diferente. Te gradúas de una cualidad (çifa) a la siguiente. El viaje (safar) consiste en descubrir los valores éticos internos de uno mismo. Entre mil personas que viajan con su cuerpo, sólo unas pocas tienen el privilegio de viajar con el alma (nafs)".

Bibliografía citada:

- Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. CUO. Madrid (1999).
- Calvo Buezas, T. (2000) *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Cauce Editorial. Madrid.
- Casas Castañé, M.: "Racionalización de prejuicios: las teorías racistas en el debate esclavista de la primera mitad del siglo XIX", en *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Abril 1999, nº 155. 23-35. Universidad de Barcelona.
<http://www.ub.es/geocrit/b3w-155.htm>
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Mc Graw-Hill. New York.
- Huntington S. (1997) *El choque de civilizaciones*. Paidós. Madrid.
- Martínez, L., Tuts, M. Y Pozo, J. (2004) *Formación en Educación Intercultural para asociaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España. Madrid
- Mead, R. (1994) *International Management: Cross-cultural dimensions*. Blackwell. Cambridge.
- Mernisi, F. (2004) *Un libro para la paz*. El Aleph Editores. Barcelona.
- Moreno García, C.(2004) *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Los libros de la Catarata. CIDE. FETE/UGT. Madrid.
- Neuner, G. (1997) "The role of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching and Learning. Council of Europe Publishing: 47 – 96. Estrasburgo.
- Pajares, M. (1999) *La inmigración en España*. Icaria Editorial. Barcelona.
- Qushairi (2000) *Ar-Rissala al Qushairiya*, ("La epístola de Qushairit"). Muassassat al kutub at taqafiya. Beirut.
- Sagot-Duvauroux, J.L. (2004) *On ne naît pas noir, on le devient*. Albin Michel. Paris.
- Zambrano, M. (1989) *La tumba de Antígona*. Mondadori. Madrid.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Proyecto de integración: madres que aprenden la L2 en la escuela de sus hijos

Pilar Melero Abadía
Proyecto "Mamá aprende español"

"Cuando mis hijos empezaron a ir a la escuela, me di cuenta, por primera vez, de que quería saber alemán. Llegaban a casa y yo no entendía nada de lo que habían aprendido."
Sezgin Y. (4 hijos, 38 años, 17 años en Alemania)

1. Introducción

Las palabras de Sezgin Y., mujer procedente de Turquía, nos acercan a una realidad que también encontramos en España, la de las mujeres que llegaron hace tiempo a nuestro país, en la mayoría de los casos, siguiendo a sus maridos que emigraron primero y viven entre nosotros sin apenas entender ni hablar nuestra lengua. Algunos dicen que no tienen necesidad de aprenderla, ya que, en muchos casos, viven rodeadas de personas que hablan su lengua, el marido es el que trabaja, sus hijos pueden hacer de traductores e incluso, gracias a la antena parabólica, tienen televisión en su idioma. Mi impresión es que estas mujeres que apenas o incluso nunca fueron a una escuela, tienen que superar demasiadas trabas y miedos para poder desenvolverse en un contexto educativo, por eso, difícilmente se acercarán a un centro de adultos para apuntarse a un curso. Si además, las condiciones de los cursos que se ofrecen para aprender español les son desfavorables (lugar, horario, metodología, contenidos, etc.), su asistencia a clase se verá dificultada. En muchos casos, la escolarización de sus hijos trae consigo una motivación importante para empezar a aprender la lengua. Quieren seguir el progreso de sus hijos en la escuela pero no pueden comunicarse con los profesores, no son partícipes de la vida escolar y notan como, poco a poco, la lengua que ellas todavía no dominan pasa a ser la lengua en la que sus hijos viven, aprenden y descubren el mundo. Conozco a muchas mujeres a las que les produce una gran frustración no tener suficientes conocimientos de la lengua. Mujeres que necesitan la traducción de sus maridos o de sus hijos para poder entender, decidir y actuar. Esto invierte los papeles y las relaciones de poder en la familia y puede conducir a un sentimiento de incompetencia y dependencia.

El proyecto para madres de procedencia migrante que se organiza en la escuela de sus hijos tiene como finalidad ayudarles a encontrar el camino hacia el exterior, hacia el aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, hacia la comunicación con el mundo en el que viven. Estos cursos parten de la realidad de estas mujeres y están diseñados teniendo en cuenta las condiciones de aprendizaje más favorables para ellas.

En este artículo vamos a ver cómo surge el proyecto en Alemania, país que empezó a recibir inmigrantes a mediados de los años 50¹ y al que, desde entonces, han emigrado unos 7,3 millones de personas. A continuación, nos aproximaremos a los objetivos, contenidos y metodología de estos cursos y analizaremos los factores que dan identidad a este proyecto de integración para madres en las escuelas de sus hijos.

2. Alemania: "Cursos para padres y madres" (Elternkurse), "Cursos para madres" (Mütterkurse), "Mamá aprende alemán" (Mama lernt Deutsch)

El Departamento para Asuntos Multiculturales² de la ciudad de Frankfurt del Meno³ inició en 1997 el proyecto experimental "Mamá aprende alemán" para mujeres de procedencia migrante con niños escolarizados. Uno de los principales objetivos del proyecto era resolver el problema de comunicación entre la familia y el equipo pedagógico de la escuela de sus hijos.

En estos años se ha extendido rápidamente por todo el país. En sus inicios, estos cursos se diseñaron para padres y madres (*Elternkurse*) pero pronto se vio que los hombres, quizás por sus ocupaciones laborales, apenas tenían presencia y, de forma natural, se fue desarrollando un concepto en el que se iban incluyendo contenidos específicos para mujeres y madres (*Mütterkurse*). Experiencias aisladas muy similares al proyecto de Frankfurt se llevan realizando en Alemania desde hace mucho más tiempo. Una publicación de 1982 *Aus Erfahrung lernen. Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen (Aprender de las vivencias. Manual para la clase de alemán con mujeres turcas)* ya exponía la necesidad de ofrecer cursos específicos para madres basándose en el siguiente argumento: la tarea de educar y formar que tiene la escuela sólo la puede llevar a cabo en estrecha colaboración con los padres, sobre todo, en el caso de que los niños procedan de otras culturas, ya que muchos conceptos de nuestra cultura les pueden parecer extraños e incomprensibles. El primer paso será que los padres aprendan la lengua. Las madres que están al cuidado de sus hijos son las que menos posibilidades tienen de asistir a un curso, por eso, la escuela puede facilitarles este aprendizaje. Así se conseguirá mejorar la comunicación entre la familia y la escuela. Al final del libro se relata una experiencia que se inició en 1981 en una escuela de Frankfurt con madres turcas.

Este proyecto trae consigo un importante cambio de perspectiva. Hasta este momento era habitual escuchar en boca de los profesores de alemán para extranjeros las siguientes opiniones: "los inmigrantes no tienen ningún interés en aprender la lengua, no se quieren integrar, por eso, no acuden a los cursos que se les ofrecen o los abandonan a las pocas semanas". Los profesores de las escuelas también solían quejarse: "no vienen a las reuniones, no se preocupan por la educación de sus hijos". Con este proyecto se empezó a ver que si las ofertas de cursos estaban adaptadas al grupo al que iban destinadas y, además, se tenían en cuenta condiciones que facilitarían la asistencia a ellos, los cursos se llenaban y había continuidad de aprendizaje.

¹ En 1955 ya había en Alemania 80.000 trabajadores inmigrantes. En los años 60 se firmaron acuerdos de contratación con Italia, Grecia, Turquía, Marruecos, Portugal, Túnez y la Ex-Yugoslavia. Entre 1974 y 1982 tuvieron lugar las reagrupaciones familiares.

² Se inauguró en 1989 con un claro objetivo: la convivencia pacífica y el desarrollo por igual de todas las personas de distintas nacionalidades y culturas que viven en Frankfurt del Meno: <http://www.stadt-frankfurt.de/amka>.

³ En Frankfurt/Meno, aprox. 650.000 habitantes, viven personas de 170 nacionalidades que representan más de 200 culturas, religiones y tradiciones lingüísticas. El porcentaje de extranjeros en la población asciende aprox. a un 28%.

En la rápida implantación del proyecto en toda Alemania también influyó el informe PISA⁴ del año 2000 en el que los niños de familias migrantes, muchos de ellos nacidos ya en Alemania, obtuvieron los peores resultados. El 40% de los jóvenes de familias procedentes de Turquía deja la escuela a los 16 años sin haber obtenido el graduado en educación secundaria. La tercera generación de niños nacidos en Alemania de familias turcas tienen menos competencia en alemán que la generación anterior. Este hecho tiene que ver con una realidad: muchos jóvenes nacidos ya en Alemania (segunda generación) de padres inmigrantes turcos van a buscar a sus esposas a Turquía ("migración por matrimonio") y, a estas mujeres, no siempre se les facilita la posibilidad de aprender la lengua e integrarse. Sabemos que el apoyo familiar y, en concreto, el de la madre es fundamental para que un niño se integre en la escuela. Si a los niños les falta el importante estímulo de los padres para poder progresar, la falta de motivación y, en consecuencia, el riesgo de fracaso escolar será mayor.

La recién aprobada ley de inmigración (9 de julio de 2004) regulará para todo el país las ofertas de integración (cursos de lengua, cultura e historia de Alemania) para los inmigrantes. Hasta ahora las medidas de integración en las que se enmarcaban los cursos para madres estaban financiadas por los municipios que las ofrecían y eso, para ayuntamientos con poco presupuesto siempre suponía un riesgo de continuidad. Gracias a la nueva ley de inmigración, el presupuesto para los cursos correrá por cuenta del Estado, los municipios no se verán afectados y, esperemos, que así se aseguren y amplíen medidas de integración como esta.

En el año 2000 se aprobó la obligatoriedad de acreditar, mediante un certificado, conocimientos suficientes de alemán para poder conseguir la nacionalidad alemana. "Mamá aprende alemán" o los también llamados "Cursos para madres" contribuyen a que las mujeres que quieran o necesiten obtenerla, puedan alcanzar la competencia comunicativa necesaria que les permita acceder al certificado.

3. Objetivos del proyecto "Mamá aprende español"

Este proyecto dirigido a madres de procedencia migrante tiene los siguientes objetivos generales: conseguir que adquieran una buena competencia comunicativa en la L2, introducirles en el mundo escolar de sus hijos, fortalecer su posición en la familia y facilitar su integración en la sociedad en la que viven. Estos objetivos parten de los motivos que llevan a estas mujeres al aula. Ellas son las que expresan el deseo que tienen de poder desenvolverse con autonomía lingüística en situaciones cotidianas, de poder prescindir de las traducciones de sus hijos y también de poder entender los contenidos de clase de sus hijos y así ayudarles a hacer los deberes.

Siguiendo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, pero teniendo en cuenta la situación de aprendizaje y el tipo de alumnado al que va dirigido, este proyecto tiene como objetivo capacitar a las alumnas para comunicarse en los siguientes ámbitos:

- **En el ámbito personal:** poder conversar con amigos, vecinos, amigos de sus hijos, padres de otros niños o personas que llaman a la puerta de su casa. Leer y comprender todo tipo de textos que entra en sus casas: propaganda, folletos, instrucciones, revistas, periódicos, etc.

⁴ Programme For International Student Assessment (www.pisa.oecd.org).

- **En el ámbito público:** entender y hacerse entender en la calle, en una tienda, en el mercado, hospital, centro de salud, bar o en una oficina pública. Entender lo que dicen por los altavoces en la estación de metro, tren, etc. Leer avisos públicos, horarios, contratos de vivienda, menús, etc.
- **En el ámbito profesional:** saber expresarse y comprender lo que le dicen en una entrevista de trabajo. Poder comunicarse con los jefes, compañeros, clientes, etc. Poder leer anuncios de trabajo, informes, etc.
- **En el ámbito educativo:** poder comunicarse con los profesores y con todo el equipo pedagógico del colegio de sus hijos, el personal del comedor, representantes del AMPA, etc. Participar activamente en reuniones y acontecimientos escolares. Leer convocatorias, tablón de anuncios, circulares informativas, informes escolares, etc.

En todos los temas que se trabajen en clase, se intentará que las participantes del curso cuenten con herramientas lingüísticas suficientes para poder:

- Expresar su propia opinión,
- Expresar acuerdo o desacuerdo con la opinión de otra persona,
- Expresar lo que les gusta y lo que no les gusta,
- Comparar y sopesar,
- y si lo desean, expresar estados emocionales.

4. Contenidos temáticos del curso

Según mi experiencia y a diferencia de otros cursos, las mujeres que acuden a estas clases suelen saber cuáles son sus necesidades comunicativas, es decir, en qué contextos quieren o tienen que desenvolverse en español. También hay temas sobre los que deberían tener información y no son conscientes de esa necesidad como, por ejemplo, temas relacionados con la escuela de sus hijos. La profesora del curso, seguramente, tampoco conocerá todos los temas relacionados con el sistema escolar que irán surgiendo y necesitará informarse.

Los temas que ocupan nuestras clases y con los que vamos relacionando contenidos lingüísticos y culturales son, entre otros: informaciones sobre ellas mismas, sus hijos y la escuela, la educación, la familia, la religión, el municipio donde viven, la casa, las compras, la alimentación, el cuerpo, la salud y la enfermedad, el mundo laboral, la administración pública o las fiestas y celebraciones.

En el tema "Escuela", por ejemplo, entre los contenidos importantes para las madres de niños escolarizados tratamos los siguientes:

- Sistema escolar (ciclos formativos, enseñanza obligatoria, etc.)
- Informaciones sobre la clase (asignaturas, notas, deberes, sustituciones, etc.).
- Conflictos escuela-niño (disciplina, trabajo, aptitud, faltas, etc.)
- Derechos de los padres (horario de atención a los padres, reuniones informativas, posibilidad de quejarse, etc.).
- Representación de los padres (AMPA, Consejo escolar, etc.).

Tras haber fijado los objetivos comunicativos y teniendo en cuenta los temas que les interesan y que necesitan conocer, elaboramos una programación que habrá de ser flexible y abierta. Tan importante como los objetivos y los contenidos será el enfoque metodológico que se adopte. Si no es el adecuado, el proyecto estará condenado al fracaso

5. Metodología: un enfoque comunicativo

La lengua es un instrumento de comunicación y por eso, su enseñanza y aprendizaje tiene que ver con el uso de la lengua y no sólo con el conocimiento lingüístico. Las mujeres que participan en este proyecto quieren aprender la lengua para poder expresar algo y comprender lo que le dice otra persona, para entender la nota que le da la profesora a su hijo en la escuela, en definitiva, para usarla en situaciones comunicativas de su vida cotidiana. En el aula de E/LE hace ya tiempo que la enseñanza comunicativa demostró su eficacia (aunque eso no significa que haya desbancado a todas las demás corrientes metodológicas), sin embargo, en la enseñanza de español a personas de procedencia migrante todavía no se ha introducido del todo. En algunas aulas, el objetivo sigue siendo la lengua en sí misma, es decir, vista desde su dimensión morfológica y sintáctica, como se enseña en la asignatura de lengua española para alumnos españoles. El "desencuentro" entre lo que se enseña en el aula y lo que estos alumnos necesitan aprender para manejarse en las diferentes situaciones comunicativas se debe, en gran parte, a la falta de una buena formación del profesorado y voluntariado en enseñanza de segundas lenguas.

En esta clase no podemos dedicarnos a hablar de la lengua española, sino a comunicarnos en español. Como veíamos en el apartado anterior, la enseñanza de la lengua tendrá como referencia el entorno más próximo de las alumnas y sus necesidades comunicativas. El papel de estas alumnas en su proceso de aprendizaje será cada vez más activo. Desde la primera clase se fomentará el aprendizaje cooperativo y se buscará la comunicación intercultural. El desarrollo de estrategias de aprendizaje les servirá para avanzar hacia un aprendizaje cada vez más autónomo.

6. Factores que dan identidad a este proyecto

► Las clases tienen lugar en **la escuela de sus hijos**.

- Las madres acompañan a sus hijos a la escuela y se quedan ya en clase, así ahorran tiempo y dinero en desplazarse a otro centro. El miedo a ir a clase (en muchos casos es la primera vez en su vida) se supera más fácilmente si el lugar es ya conocido.
- La escuela es un lugar familiar tanto para las madres como para los padres. A algunas mujeres no les es permitido asistir a cursos que se ofrecen en Centros de Educación de Personas Adultas u otras asociaciones, pero sí hacer un curso en la escuela de sus hijos.
- Las cuestiones relacionadas con la escuela se pueden resolver en el momento.
- A los niños de educación infantil y primaria les gusta ver a sus madres aprendiendo también en su escuela y les sirve de motivación para su propio aprendizaje. Cuando los hijos están en el instituto el entusiasmo desaparece ya que se pueden sentir controlados por sus madres. En Alemania también se ofrecen estos cursos de integración en centros de orientación para mujeres extranjeras y allí suelen acudir las mujeres que no tienen hijos o éstos son ya mayores (en Berlín: *Uğrak* para mujeres de Turquía).
- El profesorado se encuentra con las madres por los pasillos, su presencia es habitual y eso hace que la relación de los profesores con otras culturas vaya siendo algo más natural. Esto repercute positivamente en el clima pedagógico de la escuela y en el aprendizaje de los niños.

► Las clases son **por la mañana**.

- Las madres tienen más tiempo por la mañana (si no trabajan fuera de casa, lo que es bastante normal si no hablan la lengua) ya que sus hijos están en la escuela y los

maridos suelen estar trabajando. El curso empieza a la misma hora que las clases de sus hijos, bueno, en realidad, después de haberlos acompañado a sus clases.

- El poder de concentración necesario para un aprendizaje efectivo, por lo visto, es mayor por la mañana.
- Por la mañana es cuando la escuela está en pleno funcionamiento y así estas madres pueden vivir lo que representa el día a día escolar.

► Estos cursos incluyen un servicio de **guardería**.

- Este servicio permite a las madres que tienen bebés o hijos pequeños que todavía no van a la escuela infantil poder participar en los cursos.
- Saber que los niños están bien atendidos mientras ellas están en clase, les permite poder centrarse en el aprendizaje.
- Además del aula para la clase de las madres, la escuela tiene que disponer de un espacio para el servicio de guardería. La habitación tiene que estar cerca de los servicios y próxima al aula de las madres, pero no pared con pared para evitar que oigan a sus hijos y eso las distraiga.
- Los niños se familiarizan con la lengua del país donde viven y empiezan a entenderla y hablarla antes de lo que lo harían si sólo estuvieran en casa con su madre. Cuanto antes empiecen los niños de familias migrantes a aprender la L2, mayores son las posibilidades de que esa generación tenga una buena formación educativa.

► Las clases las imparte **una profesora**.

- Aprender tiene mucho que ver con confiar, con no sentirse inferior a la persona que te enseña, con compartir vivencias. En este proyecto con madres, el ambiente que se consigue estando entre mujeres es más relajado para ellas y todos sabemos que aprendemos mejor si estamos a gusto. La atmósfera que se crea permite hablar de temas personales e incluso temas que son tabú para algunas de las participantes. Si se tratara de un profesor, habría temas que se evitarían. Las mujeres que no tienen ningún problema en que su profesor sea un hombre, encuentran lugar en cursos mixtos que ofrecen los centros de educación de personas adultas u otras organizaciones. El proyecto que aquí describo quiere crear las condiciones idóneas para que las mujeres que encuentran impedimentos a la hora de acudir a los cursos que normalmente se ofrecen, aprendan la lengua en condiciones más favorables para ellas.
- La profesora tiene que estar formada y tener experiencia en la enseñanza a personas migrantes adultas. Su forma de enseñar será flexible y sus clases serán creativas, motivadoras y ajustadas a las necesidades de aprendizaje e intereses del grupo.
- Si el grupo es grande habrá que contar con la posibilidad de tener una segunda profesora ("Co-Teacher") y así poder ofrecer una enseñanza más personalizada y efectiva.

► Los **temas escolares** forman parte del contenido temático del curso.

- Los temas relacionados con la vida escolar de sus hijos son muy importantes en este curso: conocer el sistema educativo, intentar resolver problemas escolares de sus hijos, la integración en el aula, la relación con el profesorado y con los compañeros, las técnicas de aprendizaje, las actividades escolares y extra-escolares, etc.
- También se tematizan cuestiones referentes a la educación de los hijos, a la riqueza que supone ser bilingüe, a su alimentación, salud y desarrollo general.

► La **captación de alumnas** se hace en la escuela de sus hijos.

- Se recomienda hacer carteles llamativos en español, árabe y otras lenguas de los padres, anunciando el curso y colgarlos en el tablón de anuncios o en las paredes de los

pasillos de la escuela (también en otras escuelas infantiles, de primaria o guarderías próximas) antes de terminar el curso escolar. Además, repartir una hoja informando del proyecto a las familias que puedan estar interesadas, la descripción del curso estará traducida a la lengua que hablen los padres. Las madres que quieran participar, devolverán una parte de la hoja como reserva de plaza.

- Los cursos se pueden dar a conocer en las reuniones de padres (sobre todo, cuando los niños empiezan la escuela infantil o primaria).
- Si el curso lo organiza un Centro de Educación de Personas Adultas (aunque las clases tengan lugar en una escuela infantil o colegio) será este centro el que haga también publicidad del curso y asesorará a las posibles alumnas que se dirijan a él para informarse de cursos de lengua. También se puede dejar información de estos cursos en el centro de salud y anunciarlos también en la prensa local.
- El día de la inscripción es importante contar con una persona que pueda traducir en caso de que sea necesario.

► El grupo tiene **cierta heterogeneidad**.

- La clase ideal tiene que tener cierta heterogeneidad lingüística y cultural para que la comunicación tenga lugar en la lengua que se está aprendiendo así como favorecer el aprendizaje intercultural.

7. Conclusiones

Las mujeres que participan en este proyecto de integración, además de aprender la lengua y conocer mejor la cultura en la que viven, buscan salir de su aislamiento, poder desenvolverse de forma autónoma en su vida cotidiana. También quieren introducirse en la escuela de sus hijos para poder ser un apoyo en su vida escolar. Sin lugar a dudas, este tipo de cursos contribuye a la integración social de las personas de procedencia migrante y demuestra que las mujeres que participan en él sí quieren integrarse en nuestra sociedad, por eso, responden cuando las características del curso son las adecuadas.

Ellas no son las únicas que aprenden, la escuela también aprende. Conoce de cerca las caras y las historias de estas mujeres, madres de alumnos que se están formando en ella. Este proyecto tiene consecuencias positivas para las tres partes: para las madres, para sus hijos y para la propia escuela.

Referencias bibliográficas

- Brückner, H. et al. (2002) *Schule mal anders - Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder*, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.
- Gürkan, Ü., K. Laqueur y P. Szablewski (1982, 1986) *Aus Erfahrung lernen. Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen*, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.
- Homburg, K. y T. Lochmann (1999, 7ª ed. 2003) *Mama lernt Deutsch. Curriculum, Lehrerhandreichungen, Unterrichtsmaterialien*, Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main.
- Melero Abadía, P. (2003) "Mamá aprende español", *Notas. Educación de Personas Adultas*, Consejería de Educación, Madrid, 15, 48-52.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya (traducido y adaptado por el Instituto Cervantes).
- Nagel, H. (2001) "Mama lernt Deutsch. Sprache und Partizipation: Die Bedeutung der Zweitsprache im Integrationsprozeß" en: Büttner, C. y B. Meyer *Integration durch Partizipation*, Frankfurt am Main, 89-105.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios*

Marga Julve
Begoña Palomo

Desde hace varias décadas, en países con trayectoria multicultural¹ existe una extensa línea de reflexión en diversos niveles, -estatal, federal, en los ámbitos universitarios, en las asociaciones profesionales, en las asociaciones de usuarios...- sobre la prestación eficaz y eficiente de los servicios básicos a públicos de minorías², sobre la conceptualización de la diversidad en todas sus facetas y vertientes y, especialmente, sobre la gestión de la diversidad cultural.

Conforme la diversidad de las sociedades crece, se pone de manifiesto la complejidad de los múltiples factores y elementos que la configuran. Tradicionalmente³ la diversidad se ha referido a cuestiones de género, de discapacidad, edad, estado socio-económico, religión y ubicación geográfica. Actualmente, uniéndose a ellas, los discursos de la diversidad ponen el acento en las claves culturales y los elementos que de ellas se derivan: lenguas, costumbres, creencias, modos de vida...

La cultura influye en cómo las personas perciben y se relacionan con el entorno. Influye en sus decisiones para acceder a los servicios básicos -educación, sanidad y servicios sociales-, el tipo de ayuda que se solicita y/o acepta, los métodos preferidos, los apoyos sociales buscados, la percepción que tengan de sus propias necesidades, posibilidades, recursos y en cómo éstas se valorarán. Factores que afectan al acceso y la aceptación de los servicios básicos

Hay un importante número de factores relacionados con la diversidad cultural que pueden afectar al acceso y, por tanto al uso, de los servicios por parte de personas de minorías; especialmente los siguientes:

- Las diferencias en el idioma y el uso de la lengua de la sociedad de estancia.
- La diversidad de valores y creencias culturales relacionados con aspectos fundamentales tales como enfermedad, curación, educación, familia, orientación, aprendizaje, igualdad...
- La condición socioeconómica y la percepción que se tiene de la misma.
- La desconfianza hacia los programas de las administraciones y hacia los profesionales de los servicios públicos.
- El rechazo a prestaciones de servicios por la diferente valoración de los mismos.
- La resistencia a buscar orientación o ayuda por las consecuencias burocráticas y sociales que puede conllevar.
- Las distintas respuestas ante situaciones críticas, importantes o significativas de la vida.

* Debido a la larga extensión de las notas a pie de página, hemos colocado todas las notas de este artículo al final del documento.

- La falta de información adecuada y comprensiva sobre los servicios disponibles.
- Las situaciones derivadas del hecho migratorio.
- La percepción de los derechos sociales, de las relaciones sociales entre mayorías-minorías.
- Las expectativas respecto al trato, comprensión o entendimiento que se pueda recibir.

1. Las claves de la diversidad

Las claves de la diversidad son, principalmente, ascendencia étnica, país de origen, género, edad, situación socioeconómica, educación, primer idioma, dominio de las lenguas sociales de uso, espiritualidad y creencias religiosas, situación migratoria, alfabetización, empleo, orientación sexual, ubicación geográfica y discapacidad.

Algunas suponen un riesgo relativo para la persona (alfabetización, empleo...), ya que pueden ser superadas o cambiadas; otras, sin ser un riesgo en sí mismas, como la migración, por generalización de circunstancias asociadas como el rechazo social o las condiciones del mercado de trabajo sobre ellas, acaban siéndolo.

En cualquier caso, sean riesgos relativos superables a través de la modificación de las circunstancias o sean riesgos absolutos, es importante abordarlos sin contraponer el reconocimiento de la individualidad a los condicionantes de los grupos: cada individuo es único, diverso y diferente y, a la vez, junto a esto, también es necesario conocer, teorizar o investigar sobre los condicionantes de grupos o colectivos.

Garantizar los derechos sociales básicos es garantizar, en primer lugar, su existencia y reconocimiento como tales derechos y no como acciones graciables. En segundo lugar, hacerlos operativos, es decir –entre otras cosas- que el acceso sea posible y real, y para ello, en sociedades multiculturales, se debe contar con una adecuación y diversificación de la oferta en consonancia con la diversidad cultural en el marco de los derechos, deberes y valores del marco legal vigente.

En este sentido, las estrategias para hacerlos efectivos pueden optar por constituirse como fuerza que favorezca la centrifugación, la expulsión, de ciudadanos o, por el contrario, ser la fuerza centrípeta que favorezca la integración de las personas y, en general, la prestación de unos servicios *de calidad*.

Optar por un modelo u otro de estrategia supone políticas y actuaciones diametralmente distintas: optar por actuaciones parciales, sectoriales que ofrezcan prestaciones a colectivos muy específicos o apostar por el derecho a la ciudadanía⁴ de forma que las actuaciones no estén fragmentadas por etnia, género, nacionalidad, situación laboral...

2. La diversidad y la prestación de los servicios⁵

Para desarrollar servicios que funcionen correctamente en el ámbito de la diversidad es necesario entender y aceptar las claves culturales y abordar las barreras estructurales. En este sentido, un proceso para el desarrollo de la comprensión e integración de la diversidad cultural no se centra en las diferencias, sino que se sitúa en el marco de la igualdad y aporta claves específicas, claras y evaluables para superar los retos derivados de la diversidad.

En el contexto educativo, para abordar con éxito los procesos formativos, se requiere que el profesorado cuente con las destrezas que le permitan comunicarse satisfactoriamente y promuevan la interacción, es decir, formarse en la comprensión de la multiculturalidad y ser culturalmente competentes.

Se requiere que cada persona, cada profesional, reflexione sobre su cultura de origen, sobre la orientación cultural de la organización y sobre los modos en que los ejercicios profesionales recogen y son sensibles hacia las conductas y comportamientos de las personas con las que trabajan. Sin una apropiada comprensión de estos aspectos resulta difícil establecer, apoyar y fortalecer relaciones interculturales.

La formación debe ofrecerse a todo el personal del centro (docente y no docente) y, a ser posible, al alumnado y sus familias. Debe tener como objetivo mejorar el Proyecto Educativo de Centro, proporcionando instrumentos concretos de diagnóstico, valoración y actuación.

3. El trabajo sobre competencias culturales

La competencia cultural, la capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en procesos interculturales, se define como un conjunto de comportamientos, actitudes y políticas que, desde el interior del sistema o la institución y a través de los profesionales, permite que éstos sean efectivos en situaciones de diversidad cultural.

Los términos que componen el concepto de competencia cultural, implican, por una parte, la acción orientada, la habilidad necesaria para interactuar en situaciones de diversidad; por otra hacen referencia al concepto de cultura, como rol fundamental en la conformación del comportamiento humano.

En este sentido, el desarrollo de competencia cultural se refiere a la creación de habilidades, a la importancia de transformar por un lado los modos de conocer y de comunicar y por otro, la relación y las representaciones que elaboramos de los otros. La competencia implica conocimientos, aprendizajes y conlleva la transformación de prácticas, de conductas, modos de establecer relaciones. Requiere el desarrollo de habilidades sociales en espacios multiculturales que favorezcan y refuercen las relaciones democráticas y la convivencia. Sitúa a cada persona desde la propia identidad en la relación con los otros.

Trabajar sobre competencias culturales en instituciones y con profesionales:

- Favorece el reconocimiento de los individuos y los grupos, mejora la calidad de los servicios y potencia relaciones más democráticas;
- Permite mejorar los procesos, resultados e impactos de las interacciones que los profesionales establecen con los usuarios, con los grupos, las organizaciones y la comunidad;
- Conlleva la transformación de las prácticas sociales, a través de la movilización del conocimiento y los saberes basados en la experiencia y en la acción.
- Facilita la transformación de las relaciones técnicas y sociales desde las personas e instituciones.

En sociedades cada vez más multiculturales, los proveedores de servicios sociales, educativos y de salud deben ser capaces de relacionarse y comunicarse con personas muy diversas. Para ello, deben ser conscientes de las prácticas de las organizaciones y de los comportamientos profesionales que se ven influenciados por la cultura y deben saber cómo reorientarlos, cómo abrirlos a la diversidad de forma que las personas, los usuarios, sepan que los servicios y los profesionales serán verdaderamente sensibles a sus circunstancias y, a la vez, las organizaciones y los profesionales se sientan seguros en sus prácticas.

- Los **servicios** han de estar cualitativa y cuantitativamente adaptados a las necesidades de forma que sean pertinentes y suficientes. Por ejemplo, ante la escolarización de niños y jóvenes en una lengua que no es la materna, es evidente la necesidad, por tanto es pertinente el servicio, de contar con programas y profesorado

formado en educación en segundas lenguas y, teniendo en cuenta el derecho a la escolarización obligatoria, todos los que lo necesiten deben ser atendidos, por lo que debe haber un número suficiente de profesorado, programas...

- La **oferta** –el cómo se prestan esos servicios–, ha de ser adecuada, con sensibilidad hacia las normas culturales, valores y creencias, a las situaciones y las necesidades de las personas. Por ejemplo, en los servicios sanitarios, determinadas ofertas que no cuenten con dinámicas activas de captación en las que se tenga en cuenta las costumbres o formas de hacer las cosas, pueden hacer que determinados grupos accedan tarde a programas tan importantes como la vacunación infantil, el control del embarazo...
- La **información** ha de llegar correctamente y sin asimetría, es decir, se debe generar un lenguaje común entre la organización, los profesionales y los usuarios para que no haya desventajas derivadas, entre otros casos, de un mayor o menor conocimiento de los derechos y de cómo estos pueden ejercerse. Por ejemplo, contando con personal de minorías integrado en las plantillas, con servicios de traducción específicos... que garanticen que la información llega –en ambas direcciones: organización-profesional-usuario de forma realmente comprensiva (integrada en los saberes y experiencias).
- Las **expectativas** de las personas y las expectativas reales, es decir, la distancia entre lo que la persona desea y la posibilidad real de obtenerlo, deben estar en consonancia para que los servicios sean satisfactorios. Por ejemplo, las expectativas de muchas personas inmigrantes de conseguir trabajo en la sociedad de estancia, chocan con la dificultad general de integración en el mercado de trabajo.

Hay cinco elementos esenciales que contribuyen a aumentar la capacidad de una organización en entornos multiculturales:

1. **Valorar la diversidad:** las organizaciones deben valorar la diversidad para establecer las políticas y procedimientos necesarios para llegar a ser culturalmente competentes.
2. **Tener capacidad de autoevaluación:** las organizaciones deben establecer y entender su propia identidad, a fin de elaborar e implementar los objetivos.
3. **Ser consciente de las dinámicas inherentes a la interacción de identidades culturales:** la forma, los modos y medios, y el lugar en que se prestan los servicios son claves (actitudes, imágenes...).
4. **Institucionalizar el conocimiento cultural:** todos los niveles de la organización deben ser conscientes y culturalmente competentes.
5. **Adaptar la prestación de los servicios** a la comprensión de la diversidad cultural: los programas y servicios deben ser ofertados con sensibilidad hacia la cultura y tradiciones de las personas a quienes se dirige.

Integrar la reflexión sobre la diversidad en las organizaciones es un proceso que requiere esfuerzo; para que tenga éxito, debe ser un esfuerzo intencional y debe estar correctamente orientado.

Si la primera cuestión es identificar los factores relacionados con la diversidad cultural que pueden influir en las personas a la hora hacer uso de los servicios; la segunda, es identificar las características de las organizaciones culturalmente competentes⁶ en relación a la correcta prestación de los servicios y, derivadas de estas, identificar las necesidades de las organizaciones para superar dichos factores y generar un marco y una cultura organizacional que potencien la igualdad. Al hablar de organizaciones incluimos dos elementos clave: la cultura organizacional y los profesionales.

Características de las organizaciones interculturales:

- Hacen evidente un compromiso intercultural en todos los niveles, especialmente los de mayor responsabilidad. Los profesionales se sentirán más estimulados si observan

acciones, no sólo palabras, en las personas que ocupan puestos de responsabilidad y que ejercen el liderazgo.

- Tienen por escrito, dentro de su plan estratégico, su misión y su visión que enmarca el concepto de interculturalidad y diversidad dentro una definición operativa significativa.
- Han desarrollado un programa de acción intercultural con objetivos claros y temporalizados.
- Han creado unos equipos, formales o informales, que están encargados de cultivar, desarrollar y supervisar el grado de acercamiento de la organización respecto a las metas trazadas en el programa de acción intercultural.
- Solicitan de forma activa un "feedback" por parte de los trabajadores y miembros de la organización en cuestiones relativas a la etnia, cultura, género, orientación sexual, etc.; de forma que se obtenga información interesante sobre el clima de trabajo, las políticas corporativas y las prácticas de la organización.
- Fomentan la responsabilidad y la conciencia intercultural dentro del sistema. Ciertos departamentos o unidades son responsables de conseguir las metas de gestión eficaz de la diversidad.
- Introducen criterios de valoración, basados en los principios del interculturalismo, en la contratación y la promoción de los trabajadores.
- Reconocen que la promoción y la ayuda a las iniciativas de apoyo y coordinación, en forma de redes, de los trabajadores pertenecientes a minorías étnicas son importantes para evitar que dichas personas permanezcan indefinidamente en los niveles inferiores y se bloquee el cambio intercultural.
- Mantienen un compromiso sistemático y a largo plazo con la formación para la comprensión de la interculturalidad por parte de sus profesionales.
- Son vistas como una parte y un reflejo de una comunidad más amplia. Los vínculos con el entorno social son muy importantes para la organización para cumplir el objetivo de incorporación, permanencia y promoción de trabajadores pertenecientes a minorías étnicas.

¿Qué necesitan las organizaciones para ser culturalmente competentes?

- Desarrollar un proyecto para aumentar la competencia cultural de la organización integrado en el plan estratégico, en la misión y en las actividades.
- Comprender la importancia de la identidad y la diversidad cultural.
- Contar con personal que domine idiomas y/o contar con intérpretes para la provisión de servicios especialmente sensibles.
- Utilizar métodos de acercamiento –por ejemplo para la captación en servicios sociales, la acogida y orientación en educación, terapias específicas en salud...- adecuados y aceptados por las personas de minorías.
- Asegurar que la información en general y los mensajes sobre temas clave están traducidos a idiomas y/o se expresan a través de imágenes de forma que sean realmente comprensibles.
- Desarrollar estrategias de evaluación continua de la competencia cultural de la organización y examinar la efectividad de las actividades.

¿Qué necesitan los profesionales para ser culturalmente competentes?

- Contar con un plan de formación para aumentar la competencia cultural integrado en el programa de formación continua de la organización.
- Ser conscientes de su identidad cultural personal y de cómo puede influir en su interacción con personas de otras culturas.
- Comprender la influencia de las características culturales para comunicar, sobre determinados comportamientos, reacciones...
- Respetar las creencias y valores importantes para las personas.

- Apreciar que hay una gran variedad de respuestas entre las culturas sobre cómo las personas reaccionan ante determinadas situaciones.
- Evitar estereotipos basados en los conocimientos de las características generales de un grupo.
- Ser consciente del impacto de la discriminación, la opresión y los traumas históricos en la vida diaria de las personas.
- Valorar el esfuerzo de comunicarse en una lengua que no es la materna y estar atento a las señales de comunicación no verbal.
- Reconocer las limitaciones para comprender aspectos de cultura e idioma y ofrecer cauces a las personas con las que se trata para expresar si algo de lo que se ha dicho o se ha hecho involuntariamente por parte del profesional ha resultado impropio o molesto.
- Ser respetuoso, estar bien informado y reconocer los límites y alcance del servicio que presta y utilizar dichas posibilidades en su totalidad.
- Contar con personas que han recibido los servicios que se prestan para que sirvan de elemento de información sobre sus experiencias en situaciones especialmente relevantes

4. Proyecto de competencia cultural en las organizaciones

Identificados los elementos derivados de la diversidad cultural que pueden influir en organizaciones, profesionales y usuarios, y las características que hacen a una organización intercultural, el siguiente paso es desarrollar un proyecto de adecuación cultural que abarque al conjunto de la organización y sus profesionales.

Junto al proyecto de adecuación, la elaboración de una norma de competencia es un proceso de interacción y acuerdo entre organizaciones y profesionales que identifica un conjunto de mandatos, pautas y recomendaciones para informar, guiar y facilitar las prácticas requeridas y recomendadas que estén en relación con la prestación de servicios cultural y lingüísticamente apropiados.

La consideración de aspectos como la capacidad de entendimiento y comunicación; la habilidad para pensar y actuar con formas que reconozcan, respeten y cuenten con la diversidad étnica, sociocultural y lingüística implica a una renovación de los marcos y formas de relación entre organizaciones, profesionales y usuarios para garantizar el acceso y facilitar el uso de los servicios.

Para ello, es previo identificar la diversidad cultural, para luego abordar aproximaciones hacia la comprensión de la multiculturalidad desde la perspectiva institucional y, desde ese marco, presentar una propuesta de competencias culturales en las organizaciones y los profesionales.

El desarrollo de la reflexión se orienta hacia la definición de un proceso a través del cual sea posible identificar niveles, responsabilidades, características y necesidades de cambio que apuntan a la transformación institucional y de los profesionales. Consiste en orientar los procesos de reflexión institucional, personal y de los equipos de forma que integren estrategias para la mejora de los servicios y la equidad del sistema.

La diversidad cultural es una contribución a la construcción de relaciones democráticas, su incorporación a la cultura organizativa y profesional mejora la prestación de los servicios e incide en la visibilidad y consideración política y social de los grupos minoritarios, de sus derechos y necesidades. Para ello, es esencial que las personas, los profesionales, las organizaciones identifiquen y comprendan cómo la cultura afecta a la conducta del ser humano y se desarrolle un proyecto de adecuación cultural que abarcará al conjunto de la organización y sus profesionales.

Guía para la implementación de un proyecto de adecuación cultural

Un proyecto de adecuación cultural para una organización debe incluir:

- La participación y representación de todos los niveles profesionales de la organización, usuarios y/o sus familias y representantes de los distintos grupos en el desarrollo e integración del proyecto.
- La designación de una persona responsable a nivel ejecutivo y que tenga autoridad para supervisar su implementación.
- La identificación de la responsabilidad de cada nivel de la organización en el éxito del proyecto respecto a su propio nivel.
- Un proceso para integrarlo en el plan global de la organización y para incluir los principios de competencia cultural en todos los aspectos del plan estratégico de la organización y cualquier proceso de planificación futura.
- Un proceso para determinar las necesidades del ámbito de influencia de la organización respecto al tema de trabajo.
- La identificación de las modalidades y modelos de servicios más apropiados y aceptables para los usuarios respecto al tema de trabajo.
- La identificación e implicación de todos los recursos de la comunidad (representantes, entidades, organizaciones...).
- La identificación de los apoyos naturales (familiares, redes de amigos, asociaciones, entidades) para facilitar la integración de las personas, teniendo en cuenta que para algunas personas esto puede incluir modelos migratorios.
- El trabajar para garantizar competencia cultural en cada uno de los niveles de la organización dentro del sistema.
- La estipulación de una plantilla adecuada y culturalmente diversa, y con unos niveles mínimos de destrezas para toda ella.
- El desarrollo y uso de indicadores de competencia cultural adaptados a los valores de las minorías específicas en el desarrollo, implementación y supervisión del proyecto de competencia cultural.
- El desarrollo de incentivos (salario, ascensos) a la actuación culturalmente competente, al igual que sanciones para aquellas prácticas culturalmente destructivas (discriminación). La actuación culturalmente competente será una parte del sistema de evaluación integral de la actuación del profesional y de la organización.
- La inclusión de la formación específica sobre competencia cultural en el programa de formación continua de la organización.

Indicadores recomendados para valorar la viabilidad del proyecto:

- El proyecto debe disponer de etapas claramente definidas y evaluables en si mismas, igualmente debe implicar a todas las unidades y niveles de la organización que tengan atención directa o responsabilidad respecto a los usuarios.
- El proyecto debe relacionar claramente los procedimientos y procesos a modificar en consonancia con la incorporación de nuevos valores, claros y precisos, en la organización.
- El proyecto debe incluir un programa de formación específico que comprenda tanto una formación inicial como continuada. El programa debe fijarse metas sobre el número de profesionales a formar en los diversos estamentos y unidades.
- El proyecto debe especificar y concretar las relaciones de la organización con entidades y recursos externos que puedan ser útiles en la obtención de resultados y a través de su participación en la retroalimentación del proyecto.
- El proyecto debe incluir un sistema de evaluación (tests basados en las actuaciones) sobre conocimientos y destrezas de los profesionales con relación a valores, tradiciones y expresiones según los principios de competencia cultural

- El proyecto debe incluir un sistema preciso de evaluación tanto para su implantación como para la valoración de resultados respecto a los usuarios.
- El proyecto debe incluir un compromiso cuantitativo y cronológico de la organización para contratar, retener y ascender a personal de origen étnico representativo de las poblaciones usuarias.
- El proyecto debe asegurar, mediante los procedimientos específicos de cada organización, la vinculación al proyecto de los máximos responsables y la aceptación por parte de sus profesionales.

Indicadores recomendados para valorar los resultados del proyecto:

- Indicadores cuantitativos y cualitativos respecto a la recogida de quejas y sugerencias de los usuarios. Comparando usuarios de distintas etnias y culturas respecto a la población general.
- Indicadores de frecuentación respecto a poblaciones de referencia de la organización. Comparando usuarios de distintas etnias y culturas respecto a la población general.
- Porcentaje de informes sobre comportamiento profesional no ético en la atención a población específica. Comparando usuarios de distintas etnias y culturas respecto a la población general.
- Sanciones e incentivos respecto a los profesionales que refuerzan el progreso hacia la prestación de servicios culturalmente competentes
- Porcentaje de personas de minorías en cargos de responsabilidad en relación a los usuarios atendidos y la demografía del área del servicio.
- Indicadores de satisfacción de los usuarios respecto a la prestación de servicios. Comparando usuarios de distintas etnias y culturas respecto a la población general.
- Indicadores de los resultados finales de la organización. Comparando usuarios de distintas etnias y culturas respecto a la población general.

5. Los profesionales

Adquirir competencia cultural es un proceso a largo plazo que requiere cambios en la manera de pensar y de actuar. Es generar una mezcla de actitudes, conocimientos y destrezas que ayudan a tener confianza en las capacidades de uno mismo y en la capacidad de comunicarse con los demás. Cuando los profesionales son culturalmente competentes, establecen relaciones positivas y útiles que comprometen al usuario y mejoran la calidad de los servicios.

La competencia puede ser establecida, identificada, medida y, por tanto, evaluada. Del mismo modo, es susceptible de ser incluida como objetivo de desarrollo en los programas formativos. Todo ello resume su potencial como herramienta para organizar acciones formativas, de reconocimiento de aprendizajes y de gestión del conocimiento.

Ser culturalmente competente es más que ser sensible a las diferencias étnicas, más que no ser una persona fanática y más que el tener un sentimiento de empatía y preocupación por los "otros". Es comprometerse a desarrollar actitudes para la igualdad.

El término *competencia cultural* va más allá de los conceptos de *conciencia cultural* y *sensibilidad cultural*; se centra en el hecho de que es necesario un determinado nivel de desarrollo de destrezas.

En una primera descripción general **la competencia cultural incluye:**

- El reconocimiento personal y la aceptación de que todo tipo de cultura tiene una gran influencia en nuestras vidas.

- La aceptación de que existen diferencias culturales y de que necesitamos aprender a respetar lo que no siempre podremos entender.
- Tener la humildad para aceptar que no sabemos todo sobre otras culturas, nunca lo sabremos y, por lo tanto, necesitamos determinar qué es lo que necesitamos saber sobre los grupos específicos con los que trabajamos.
- Voluntad para buscar esa información en todos los modos disponibles.

Currículo base de competencia cultural

Objetivos generales:

En cuanto a la **toma de conciencia sobre la identidad cultural y los prejuicios culturales**, una persona culturalmente competente habrá desarrollado la **capacidad** de:

- Ser consciente de la propia herencia cultural y de cómo los propios antecedentes y experiencias, así como las actitudes, valores y prejuicios adquiridos, ejercen influencia en los procesos psicológicos y en la percepción de otras culturas.
- Reconocer la propia herencia cultural y cómo afecta, personal y profesionalmente: cómo la cultura propia influye sobre las observaciones, las interpretaciones y en el comportamiento laboral.
- Conocer y comprender qué son los estereotipos, la discriminación, el racismo y cómo están presentes en muchos entornos laborales y afectan a las personas y a las organizaciones.
- Ser consciente de las reacciones emocionales negativas que pueden ser perjudiciales para los públicos destinatarios.
- Reconocer las propias actitudes, creencias y sentimientos respecto a la diversidad y las razones que llevan a intervenir o a estar pasivo ante situaciones prejuiciosas, estereotipadas o claramente racistas.
- Conocer diferentes estilos comunicativos, cómo pueden dificultar, paralizar o favorecer la relación y el trato en general y especialmente con personas de grupos minoritarios.
- Analizar y reflexionar sobre experiencias y situaciones laborales relacionadas con la diversidad para enriquecer la comprensión y efectividad al trabajar con poblaciones culturalmente diferentes.
- Encontrarse cómoda, personal y laboralmente, con las diferencias en cuanto a etnia, cultura y creencias.
- Contribuir a construir de forma activa un ambiente laboral positivo hacia la diversidad, libre de prejuicios y estereotipos, manifiesta y activamente no racista.

En cuanto a la **comprensión de la visión del mundo** de personas culturalmente diferentes:

- Una persona culturalmente competente habrá desarrollado la capacidad de:
- Ser consciente de las diferentes expectativas, apreciaciones, valoraciones derivadas de la pertenencia a grupos minoritarios y del hecho migratorio que pueden tener las personas sobre la prestación de determinados servicios.
- Comprender cómo afecta la cultura, la etnia, la edad, la condición socioeconómica, la identidad sexual y las experiencias vitales a la personalidad.
- Conocer y entender las influencias sociopolíticas que afectan a la vida de las personas de minorías étnicas, especialmente el hecho migratorio y cómo puede ocasionar trastornos de conducta; en especial en relación con las facilidades o dificultades de adaptación o integración.
- Conocer los elementos básicos de la legislación de extranjería.
- Informarse sobre elementos básicos especialmente relevantes del grupo o comunidad de los usuarios y ser consciente de la diversidad en cuanto a las identidades

individuales, las relaciones de los individuos con sus grupos, las experiencias de vida, el legado cultural, y el bagaje histórico de los públicos destinatarios.

En cuanto al **desarrollo de estrategias y técnicas** de intervención culturalmente apropiadas, una persona culturalmente competente habrá desarrollado la **capacidad** de:

- Conocer y comprender elementos propios de su actuación profesional que pueden chocar con determinados valores, costumbres, percepciones, expectativas... de personas de grupos minoritarios (cuestiones relacionadas con límites culturales, de clase social, de lengua, religiosos...) y desarrollar estrategias adecuadas de superación.
- Percibir las barreras sociales e institucionales que dificultan a las personas de minorías la utilización de servicios públicos de cualquier tipo (sanidad, educación, justicia, etc.): dificultades lingüísticas, de trato, de acceso...
- Evitar los prejuicios que pueden derivarse de la utilización de los instrumentos de evaluación al uso y formarse en la utilización de procedimientos; así como la interpretación de los resultados teniendo en cuenta las características lingüísticas y culturales de los públicos destinatarios de los servicios.
- Interpretar y distinguir las prácticas discriminatorias relevantes a nivel social y comunitario que pueden estar afectando al bienestar de la población con la que se trabaja.
- Aplicar técnicas que favorezcan la comunicación, la expresión y la comprensión del otro, especialmente de negociación de significados para entenderse con hablantes que se expresan en una lengua que no es la materna.
- Utilizar variedad de respuestas de comunicación verbal y no verbal; así como desarrollar la capacidad de enviar y recibir mensajes tanto verbales como no verbales de forma precisa y apropiada.
- Trabajar para la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias. Conocer los contextos sociopolíticos al dirigir evaluaciones y al intervenir y desarrollar sensibilidad hacia los problemas de opresión, sexismo y racismo.
- Desarrollar una actuación profesional respetuosa con las creencias religiosas o espirituales de los públicos destinatarios y, al tiempo, conforme con los valores y principios del ordenamiento constitucional y con las normas del estado de derecho.
- Valorar el bilingüismo y no percibir el uso de la lengua materna por parte de los usuarios como un impedimento para la prestación eficaz del servicio correspondiente utilizando, para facilitar la comunicación elementos gráficos, traducciones, información adaptada...
- Analizar los distintos tipos de conflictos posibles así como conocer y aplicar diferentes técnicas de negociación y resolución de conflictos.

Conceptos

- Cultura y competencia intercultural
- Conocimiento de uno mismo, de la propia herencia cultural y étnica
- Toma de conciencia del propio bagaje cultural y autoevaluación de los prejuicios
- Racismo, prejuicios y estereotipos
- El contexto personal, sociocultural y político de las personas con las que se interactúa
- Comprensión de la estructura de poder en la sociedad y de cómo los grupos no dominantes son tratados.
- Barreras institucionales para el uso de recursos sociales y servicios públicos por parte de minorías.
- Prácticas discriminatorias a nivel social y comunitario
- Expectativas que dominan la interacción con miembros de una cultura diferente
- Reglas y estilos de la comunicación

- Comunicación verbal y no verbal en diferentes culturas, significados
- Comunicación basada en la comprensión cultural
- Problemáticas individuales derivadas del hecho migratorio
- Definiciones de diversidad y de población diversa
- Técnicas de negociación y resolución de conflictos

Procedimientos

- Reconocimiento de la diversidad
- Uso de gran variedad de respuestas verbales y no verbales
- Manejo de estrategias de negociación de significados
- Formulación de mensajes verbales y no verbales de manera precisa y apropiada.
- Uso fluido y adaptado de la lengua de interacción para facilitar la comprensión
- Aplicación de procedimientos de evaluación e interpretación de los resultados de los trabajos que tengan en cuenta las características lingüísticas y culturales de los públicos destinatarios de los servicios
- Demostración de formas de respeto apropiadas
- Aplicación de destrezas de inmediatez, empatía y cercanía
- Desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales
- Manejo positivo de situaciones problemáticas: problemas de autoridad, malentendidos, contacto físico...
- Uso de técnicas de mediación y negociación

Actitudes

- Construcción de una identidad anti-racista activa
- Aceptación de la diversidad y respeto hacia lo que no siempre se entiende
- Apreciación de que la cultura tiene una gran influencia en las vidas
- Reconocimiento del propio bagaje cultural, antecedentes y experiencias culturales y respeto de los diferentes legados culturales
- Reconocimiento de los propios valores y prejuicios y de cómo afectan a la percepción de otras culturas
- Valoración positiva de las diferencias y la diversidad entre la propia cultura y otros valores y creencias culturales
- Sensibilización y calma ante situaciones profesionales derivadas de prejuicios sociales, de cuestiones relativas a la identidad étnica, de expectativas de trato... por parte de personas en situación de desventaja o con dificultades.
- Superación de reacciones emocionales negativas hacia otros grupos étnicos
- Demostración de actitudes de respeto por las experiencias de inmigración y aculturación.
- Demostración de actitudes que indiquen respeto por los diversos legados, culturas y experiencias de los usuarios.
- Demostración de actitudes que indiquen interés y voluntad para trabajar con poblaciones culturales, étnicas diversas.
- Desarrollo de actitudes abiertas, no prejuiciosas, de autocontrol, de sensibilidad intercultural, de empatía, curiosidad y respeto.
- Interés por la búsqueda de vías de resolución de conflictos alejadas de la violencia.
- Atención a los distintos modos de expresión: verbal y no verbal.
- Responsabilidad ante las consecuencias de los propios actos de habla, opiniones y juicios.

NOTAS

¹ Tanto en el ámbito educativo como en el de la sociología y la política se han venido utilizando de forma indiscriminada términos que incorporan a la raíz «cultural» los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans». Para superar la ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos. Con el término **multicultural** se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. **Pluricultural** es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. **Transcultural** implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente **intercultural** no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Leurin, 1987). M^a Teresa Aguado Odina, *Lecturas de pedagogía diferencial*, (Coord. M^a del Carmen Jiménez Fernández). Madrid, Dykinson, 1991:89-104. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz.

² ACA: www.counseling.org
ADRI www.adri.fr
Plan Ayuntamiento de Gante: www.gent.be/gent/wonen/migrante/Espagnol/bp02Esp.htm
AMCD: www.bgsu.edu/colleges/edhd/programs/AMCD/ProfStandards.html
Nacional Center for Cultural Competence gucchd.georgetown.edu/nccc/espanol.html

³ **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.**
www.mec.es/inf/comoinfo/e-1-1.htm

Art. 49. 1. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Art. 51. La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
[www.mec.es/mecd/legislacion/files/ley CALIDAD BOE.pdf](http://www.mec.es/mecd/legislacion/files/ley_CALIDAD_BOE.pdf)

CAPÍTULO VII De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas
SECCIÓN 2.a DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS.

Artículo 42. Incorporación al sistema educativo. 1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

Ley 16/2002, de 28 de junio, de educación permanente de Aragón

www.todalaley.com/mostrarLey834p1tn.htm

Artículo 5. Características de la educación permanente. c) La organización de las actividades formativas se adecuará a los intereses, necesidades y especiales situaciones de las personas adultas. d) Las enseñanzas se organizarán articulando las medidas necesarias para atender al alumnado con necesidades específicas de cualquier tipo.

⁴ “Utilizo el término ciudadanía como condición de pertenencia o cualidad de miembro de la comunidad política, que supone la titularidad de la soberanía y la atribución de derechos que van más allá de los derechos humanos fundamentales de carácter "civil", los ligados directamente a la persona: dicho de otra manera, la atribución, por un lado, de derechos políticos y, por otro, de derechos económicos, sociales y culturales; como ha escrito Añón, precisamente el reconocimiento de los derechos sociales constituye un test de inclusión, de ciudadanía inclusiva. La ciudadanía es un estatus formal, pero también un vínculo de identidad y, sobre todo, un título de poder. Pues bien, la nueva realidad de los flujos migratorios –su condición de factor estructural de nuestras sociedades embarcadas en el actual estadio del proceso de globalización– pone en cuestión que los elementos que nos permiten definir quién y por qué es ciudadano y practicar así una discriminación justificada respecto a quienes no lo son, esté, de verdad, justificada. Dicho de otro modo, que sea aceptable e incluso, simplemente, viable en un mundo en desplazamiento (Naïr), marcado por un proyecto globalizador que dice superar las fronteras”. **Hacia una ciudadanía europea inclusiva. Su extensión a los inmigrantes.** Javier de Lucas
www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/53.html

⁵ Esta reflexión sobre la Competencia Comunicativa Intercultural y la prestación de servicios cultural y lingüísticamente apropiados, la hemos desarrollado a través de diversos proyectos. Las conclusiones y trabajos de algunos de ellos están editadas y se distribuyen de forma gratuita. Por ejemplo: *Formación para la comprensión de la multiculturalidad* [recurso electrónico] / [FAEA - ADUNARE – SOS Racismo] ; Datos .-- [Zaragoza] : [Instituto Aragonés de Servicios Sociales, Gobierno de Aragón], [2003]. 1 Disco (CD-ROM); 12 cm.

⁶ Elaborado a partir de: Derald Wing Sue et al. (1998) *Intercultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development*. Sage: Thousand Oaks, California.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?

Isabel García Parejo
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
igarcia@edu.ucm.es

Introducción

Recurrir al diccionario para encontrar la definición de *alfabetización* puede no decirnos mucho: “Acción y efecto de alfabetizar”, esto es, de “enseñar a leer y a escribir” (DRAE 2001). Parece como si leer y escribir fueran un conjunto de técnicas claramente definidas que pudieran recogerse en un paquete y transmitirse a un individuo de tal forma que, cuando las poseyese, ya quedaría alfabetizado. Y así con una lengua, y otra, y en un sistema de escritura y otro, sin tener en cuenta el contexto histórico ni sociocultural en el que viviese dicho individuo, ni las dificultades que pudiera tener en el acceso a los recursos asociados a la alfabetización. El éxito del aprendizaje en adquirir la lectoescritura dependería de procesos psicológicos individuales (Wiley 1996, en Cummins 2002:31). Así es como se ha entendido y se entiende un modelo de alfabetización denominado por Street (1984) “modelo autónomo”.

Desde la psicología y la antropología lingüística y cultural las definiciones de “literacy”, “alfabetismo” o “alfabetización” no apuntan hacia la idea de ‘enseñanza’, sino a la de ‘competencia con un sistema escrito y con su producto’, especificando que no se limita, necesariamente, a los sistemas de escritura (Olson 1999, Kramsh 1998). Señalan, igualmente, que es una capacidad cognitiva porque incluye las destrezas de lectura y escritura, y es sociocultural, porque, por un lado, la lectura y escritura vienen determinadas por usos y convenciones marcados desde una cultura (Kramsh 1998:129) y, por otro, ese mismo conocimiento permite, a su vez, el acceso a la competencia con otros recursos culturales de una sociedad alfabetizada (Olson 1999:164). Con todo, sigue sin plantearse cuál es el grado de competencia óptimo para considerar a alguien “alfabetizado”, ni se tienen en cuenta las diferencias entre los individuos, ni entre los contextos de uso ni funciones de la lectoescritura en una sociedad. ¿No hemos oído, en alguna ocasión, calificar a alguien como “analfabeto funcional” porque pudiendo escribir su nombre y leer los carteles del metro no es capaz de redactar una reclamación o comprender cierto tipo de escritos y, en una clase, no es capaz de realizar las tareas que se le proponen en los manuales escolares? O pensemos, por ejemplo, en los usuarios fluidos de una segunda lengua cuyos textos escritos no llegan a responder en todos los casos a las expectativas de género de esa lengua. ¿Diríamos, entonces, que no están alfabetizados en esa lengua?

Quizás todo tenga que ver con la especificación del conjunto de conocimientos que se asocian a la lectura y escritura en la noción de “alfabetización” y al tipo de sujeto a los que van dirigidos. De ese conjunto dependerá, seguramente, la definición de “alfabetizado”. Y aún así, seguiríamos hablando de un modelo autónomo de alfabetización, frente a un modelo ideológico (Street 1984) que sugiere que la enseñanza de la lectoescritura tiene que ver más con la construcción de nuevas realidades sociales a partir de la lectura y análisis crítico de textos que sólo con la mera adquisición de técnicas de codificación y descodificación de un sistema de escritura (cf. Freire 1972, Fairclough 1994).

En el contexto de la Unión Europea, comprender y producir mensajes orales y escritos en no una, sino en varias lenguas de la Unión, se consideran objetivos generales de los programas oficiales de la educación obligatoria de todo ciudadano que habite en su territorio. Sin embargo, las varias lenguas habladas y/o escritas que portan los ciudadanos que emigran, por ejemplo, de algún país de Europa del Este no les son tenidas en cuenta, y menos aún si vienen de otro continente. Estar alfabetizado en una lengua considerada con bajo prestigio dentro de la comunidad en la que uno habita supone tener estatus de analfabeto y si, además, ese tipo de escritura se asocia directamente con una etnia, quizás pueda llegar a ser motivo de racismo hacia el sujeto que usa ese tipo de alfabeto: estar alfabetizado significa una cosa, estar alfabetizado en una lengua y cultura particular significa otra, porque tiene relación con el concepto de identidad personal y comunitaria (Saxena 1994).

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre qué supone tener competencia lectoescritora en una segunda lengua, es decir, estar (bi)alfabetizado, especialmente en un contexto multicultural y multilingüe como el que conforma la realidad de la migración. Y creemos que la reflexión debe articularse en torno a varios puntos. El primero correspondería a la noción de *alfabetización* en sí, ya que, en la medida en que la enseñanza de la lectura y escritura se ha considerado un derecho y ha interesado a los gobiernos determinar la(s) lengua(s) y sistema(s) de escritura(s) que debía conocer su comunidad, así como los contenidos y conocimientos a los que daba acceso ese aprendizaje, de la idea original relacionada con la enseñanza de un sistema de escritura, el término *alfabetización* remite, en la actualidad, a una formación de tipo integral que incluye matemáticas, responsabilidad cívica, educación para la salud y nuevas tecnologías, entre otros aspectos. En español, términos como *alfabetismo*, *competencia lectoescritora*, o diferentes adjetivos que acompañan al término *alfabetización* se han añadido para explicar en cada momento si hablamos de destrezas cognitivas, de contenidos, de niveles en el proceso de aprendizaje o de las implicaciones sociales, políticas y educativas de la construcción de la alfabetización (*alfabetización funcional, cultural y crítica*). El segundo punto de reflexión tiene que ver con los procesos y elementos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura y escritura, en una o varias lenguas. El repaso rápido de las investigaciones en este campo y de algunas propuestas sobre evaluación del grado de competencia lectoescritora nos aportarán pistas sobre lo que se espera de una “persona (bi)alfabetizada”. El tercer punto de reflexión tiene que ver con una revisión crítica de la discusión que ha existido en torno a si, en contextos multilingües, el inicio de la lectoescritura debería iniciarse en la L1 o en una segunda lengua.

Como veremos a lo largo del artículo, más allá de la instrucción formal, el hecho de poder conocer y usar varios sistemas de escritura depende de factores socioculturales y políticos y tiene que ver con la identidad individual y de grupo. El docente tendrá que tomar en consideración todos estos elementos a la hora de programar la enseñanza de la lectoescritura en un contexto multicultural y multilingüe.

1. Sobre alfabetización y otros términos conexos

En este apartado presentamos cómo se ha ampliado la noción original de *alfabetización* y qué otros términos han surgido de manera paralela (*alfabetismo*,

lectoescritura, no incluidos en el DRAE 1992). Igualmente, reseñamos brevemente qué se ha entendido, dentro del campo de la política educativa, por *alfabetización funcional, cultural y crítica*, ya que creemos pueden ayudar a entender mejor qué esperamos de una persona (bi)alfabetizada.

1.1. La noción de “alfabetización”

En español, entre las palabras que giran alrededor de la noción de ‘escritura’, encontramos *letra*, *alfabeto* y *abecé(dario)*, documentadas desde los orígenes del idioma las dos primeras y la última hacia la segunda mitad del siglo XV (cf. *Diccionario histórico de la lengua española*). Como ocurre en otras lenguas del entorno (cf. inglés o francés), de todas ellas es de *letra* de la que se derivaría *letrado* (documentado en Berceo) para referir a la persona que tenía competencia bien en lectura, bien en escritura (“saber las letras”, “saber de letras”). Sin embargo, ya en el XVIII se recoge en el *Diccionario de Autoridades* el uso de *letrado* para referir a “El docto en ciencias: que porque estas se llamaron letras, se le dio este nombre”. En la actualidad, *letrado* es sinónimo de *culto* o *cultivado* y mantiene ahí su núcleo semántico.

Aunque el término *iletrado* se utiliza como opuesto, se documenta desde 1609 el uso de *analfabeto* para calificar a la persona que no sabía leer ni escribir. Así, por ejemplo, llamaban al emperador Justiniano, que no dominaba estas destrezas. Pero, por extensión, se dice que los griegos llamaban también a los que no profesaban las ciencias (cf. *Crónicas de San Benito* en el *Diccionario Histórico de la Lengua*). Lo que observamos en ambos casos, es que, desde su aparición, la falta o no de conocimientos asociados a las capacidades de lectura y escritura van parejos con la noción de *analfabeto* y *letrado*.

En cuanto al verbo *alfabetizar*, documentado desde el XIX en el sentido de ‘ordenar’, es, junto con *alfabetización*, un neologismo que nos llega de Argentina entre 1939 y 1946 cuando se habla de “alfabetizar a los niños” y de los “planes de alfabetización” (cf. *Diccionario histórico de la lengua*). En España, parece que la primera documentación se fecha en 1963 a propósito de la alfabetización de adultos (cf. *Diccionario histórico de la lengua*).

Entre 1938 y 1948 se documentan también *alfabetismo* y *alfabeto*. El primero como capacidad para leer y escribir y como sinónimo de *alfabetización* (cf. *Diccionario histórico de la lengua*) y el segundo, referido a la persona que conoce la lectura y escritura. Ambos marcados como americanismos en algunos diccionarios actuales (*alfabetismo* en el GDUEA; *alfabeto* en el DRAE 2001).

Aunque en algunos contextos, *alfabetización* y *alfabetismo* actúan como sinónimos, sobre todo en los que refieren a los efectos sociales y cognitivos de la lectoescritura, parece que *alfabetización* se ha especializado en todo lo relacionado con la enseñanza y el currículum de conocimientos básicos asociados con la lectoescritura: contenidos, fuentes psicopedagógicas, metodología y evaluación (*alfabetización funcional, cultural, crítica*; cf. punto 1.2.). O bien, aun limitándose a las destrezas básicas de lectoescritura, las nuevas realidades culturales le han impuesto al término nuevas especificaciones tal como las presenta Cassany (2004: 926) cuando habla de *alfabetización básica, funcional-social y electrónica* para referirse a diferentes capacidades según niveles o contextos: el nivel de la descodificación (*alfabetización básica*), el nivel de la construcción de significados según diferentes ámbitos sociales (*alfabetización funcional y social*) y el nivel de la gestión de documentos electrónicos en la red (*alfabetización electrónica*). *Alfabetismo*, por su parte, remite en más ocasiones a la competencia en las destrezas en lectura y escritura. Es así como se ha traducido, por ejemplo, el término “literacy” en la *Enciclopedia MIT de las Ciencias Cognitivas* para hacer referencia a la ‘competencia con una lengua escrita con un escrito’.

Así, en español, podemos encontrar los siguientes términos para los siguientes usos:

- ‘enseñanza de la lectura y escritura + conocimientos básicos (currículum)’: *alfabetización (funcional, cultural, crítica)*
- ‘enseñanza de la lectura, escritura, cálculo..., en educación inicial de personas adultas’: *alfabetización*
- ‘enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura (sin restricciones de edad ni proceso)’: *lectoescritura*
- ‘efectos sociales, cognitivos... de la lectoescritura’: *alfabetismo, alfabetización*
- ‘competencia con un sistema de escritura con un escrito’: *alfabetismo, lectoescritura, alfabetización (básica, funcional-social, electrónica)*
- Referido a personas: *alfabetizado, alfabeto*.
- Campo de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: *lectura y / o escritura, alfabetización, didáctica del texto*¹

1.2. Alfabetización “funcional”, “cultural” y “crítica”

En la medida en que la alfabetización se convierte en una prioridad para los gobiernos, parece difícil encontrar una definición aceptable para el término *alfabetización* que no contenga nada más que las destrezas a las que alude el término original: leer y escribir (cf. Wagner 2001). Pero ya hemos visto que resulta insuficiente porque cada sociedad, ya sea en ámbitos académicos o profesionales quiere determinar, bien contenidos de la enseñanza de la lectoescritura, bien los de la alfabetización en sentido más amplio, bien los modos en que se llevan a cabo y, además, quiere evaluar los resultados. De la necesidad de dar respuesta a estas demandas surgen tres líneas básicas de actuación política alrededor de la alfabetización: “alfabetización funcional”, “alfabetización cultural” y “alfabetización crítica”. Las dos últimas de carácter más sociocultural y la primera centrada en la consecución de habilidades y técnicas básicas de lectoescritura.

La expresión “**alfabetización funcional**” se acuña después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se considera necesario extender el conocimiento de la lectoescritura a toda la población, principalmente adulta: “A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture group” (Gray, 1956: 19, en Wagner, 2001). En esta definición, adoptada por la UNESCO, ya se habla de leer y escribir para funcionar de manera efectiva en las actividades de una comunidad que requieren el uso de la comunicación escrita. Pero como venimos comentando, queda sin especificar si dentro de ese grupo es posible hablar de varios niveles para cada uno de sus miembros. Tampoco quedan claras cuáles son las actividades requeridas por el grupo, aunque en el artículo, pensado desde un país industrializado, se hace especial énfasis en la capacidad para leer periódicos y, en general, en la comprensión de textos frente a la producción (cf. Wagner 2001). En este sentido, la alfabetización funcional considera la práctica lectoescritora como una práctica uniforme para

¹ Todos estos aspectos se incluyen en inglés bajo el término “literacy”. Existe una gran línea de investigación sobre “language and literacy” en diferentes contextos sociales y educativos, desde el inicio de la lectoescritura hasta su desarrollo como capacidad madura. En el ámbito francés se ha extendido desde Canadá el uso del término “litteratie” o “littéracie”, algo así como “literacia”. Aunque el francés cuenta con términos como “alphabétisation” o “illettrismo”, neologismo extendido entre investigadores del ámbito escolar de los años 70, prefieren ahora “littéracie” porque hace referencia no sólo a un concepto, como en el caso de “illettrismo”, sino a una noción relacionada con la didáctica de la escritura y con toda la investigación en ese campo (Barré-De Miniac 2003). (cf. número 27 de la revista *lidi*, dedicado a “la littéracie”). En español, sería quizás arriesgado hablar de “literacia” y tengamos que hablar en cada caso de lectura y escritura, didáctica de la lectoescritura y didáctica del texto, siempre campos multidisciplinares que abarcan todos los niveles de enseñanza-aprendizaje y todos los contextos de uso sociales.

todos los ciudadanos y en todos los contextos. Lo que se considera “funcional” es definido por un grupo y las posibles dificultades para acceder a ese conocimiento funcional y las diferencias y conocimientos previos con los que acceden los individuos no son tenidos en cuenta.

Un ejemplo práctico de cómo llevar a cabo un programa de alfabetización funcional es la oferta de la ALBSU en Reino Unido para la población inmigrante adulta (cf. García Parejo 2003a). Tras realizar un estudio de mercado en diferentes empresas, orientado a obtener información sobre qué sectores del mercado laboral demandaban una formación básica y en qué consistía esta, la ALBSU y el IMS (1992) concluyeron que las habilidades básicas de lectoescritura se demandaban más en los trabajos del sector servicios y que estas tenían que ver con aspectos muy concretos:

- leer comprensivamente cartas, instrucciones y manuales
- leer comprensivamente, símbolos, mapas y planos
- manejar diferentes fuentes de información (bibliotecas, bases de datos...)
- escribir cartas, notas y mensajes
- completar documentos preformateados

Todas estas habilidades serían importantes para, entre otras cosas, comprender y aprender las tareas específicas de cada puesto de trabajo, entender lo relacionado con la higiene y seguridad en el mismo, tomar más responsabilidades y promocionar, y, sobre todo, comunicarse con otros compañeros y con sus jefes.²

Como señala Wagner (2001) en muchos países del tercer mundo, la alfabetización funcional ha sido el objetivo de las campañas de alfabetización, y la población ha vuelto a recaer en el analfabetismo porque esas prácticas y habilidades no encuentran uso en su entorno cotidiano. Eso puede ocurrir con muchos programas diseñados para comunidades étnicas de baja alfabetización y para los programas con inmigrantes en países industrializados (cf. Rockhill 1987, García Parejo 2003a).

Una segunda línea política ha sido incluir las destrezas lectoescritoras junto con otras prácticas y contenidos determinados, entendiendo que las posibles dificultades en la adquisición de estas habilidades no vienen determinadas por la habilidad en sí, sino por la falta de unos conocimientos culturales comunes: leer y escribir son algo más que descodificar y codificar, son prácticas enmarcadas en unos cuerpos de conocimientos que hay que hacer explícitos y que vienen formulados en enunciados generales tales como “lo que todo ciudadano que vive en tal sitio debe saber...”, “lo que todo ciudadano de tal sociedad / país, al final de su educación obligatoria debe saber...”. Es la llamada “**alfabetización cultural**” (cf. Hirsch 1987 en Cummins 2002:290). Se correspondería con la elaboración de proyectos y diseños curriculares de distinto nivel de concreción (nacional, autonómico, institucional). En estos casos, las instituciones han hecho especial hincapié en el conocimiento de la historia y de la literatura de esa comunidad, en los valores cívicos, de educación para la salud y el medio ambiente, y en el uso y respeto de la variedad estándar de la lengua, además de unos conocimientos científico-matemáticos y, actualmente, tecnológicos.

² ALBSU tiene más de 70 centros repartidos por todo Reino Unido. En ellos se imparten “basic skills”, entendidas como leer, escribir y hablar en inglés y usar ciertos conocimientos matemáticos a un nivel necesario para desenvolverse en el trabajo y en la sociedad en general. En esta idea de “basic skills” no se incluye ni el nivel inicial de inglés como segunda lengua (el inmigrante que acude a estos centros ya debe poseer conocimientos mínimos de inglés), ni la educación compensatoria (obtención de títulos), ni las necesidades especiales. Cuentan con una organización flexible, con monitores multilingües, nuevas tecnologías y un sistema formativo semipresencial, en el que el alumno es responsable de su proceso educativo. Para más detalles véase García Parejo 2003a:56-57.

El crecimiento de la nación se asocia a la adquisición de conocimientos por parte de la población, conocimientos que son impuestos desde un canon cultural centralizado. Desde esta postura política, la atención a la diversidad lingüística puede contemplarse de dos maneras: 1. rechazando toda educación bilingüe (se correspondería con modelos asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas de educación multicultural que buscan la afirmación hegemónica de la comunidad de acogida; cf. Bartolomé Pina 1997:44), y 2. aceptando la cultura y lengua de origen, lengua con la que se podría iniciar el proceso de alfabetización (se correspondería con modelos denominados “currículo multicultural”, “pluralismo cultural” y “orientación multicultural”, en los que se reconoce la pluralidad de culturas, pero cada una con sus programas y contenidos culturales que hay que desarrollar por separado para llegar a ser “alfabetizado” en cada una de esas comunidades cf. Bartolomé Pina 1997:44-45).

Una tercera línea política es la llamada “**alfabetización crítica**”, que defiende el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y en la lucha para el cambio a partir de su proceso de alfabetización (Freire y Macedo 1989). Según estos autores, la alfabetización no sólo debería asociarse al desarrollo tecnológico y económico, sino a la reflexión y acción para el cambio sobre la historia del sujeto. De manera muy esquemática, el proceso de alfabetización implicaría un educador que se familiarizaría con la cultura local para localizar en ella una palabra generadora que sirviera de base para discutir en grupo la codificación de la misma, dividiendo en sílabas la palabra y generando otras nuevas. Esa palabra generadora podría llevar a debatir sobre los problemas de la comunidad, lo que debería provocar un proceso de concienciación y de reflexión-acción para el cambio.

Aunque el modelo ha sido criticado por el papel que tiene el educador como agente externo a la comunidad y por el contexto sociohistórico en el que fue diseñada la propuesta, el modelo crítico tiene implicaciones como propuesta pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura en lo que supone de lectura crítica de los textos (cf. Cummins 2002) y de las producciones lingüísticas en su conjunto (Fairclough 1994). A través de la alfabetización se persigue una habilidad para evaluar, controlar y rechazar la manipulación de los sistemas lingüísticos en la cultura propia (Hollindale (1992:250, en Foley y Thompson2003:206). En este sentido la alfabetización tiene que ver más con ideologías, identidades y valores, que con códigos y habilidades (Street 1984).

Las consecuencias que tienen para la escuela las políticas educativas que adopten los gobiernos se traducen en cuatro modelos de organización del currículum de la lectoescritura, que no son excluyentes entre sí, y que presentamos en forma de esquema en el cuadro número 1.

Cuadro número 1. Modelos curriculares sobre los que organizar los contenidos y la metodología de la enseñanza-aprendizaje del la lectoescritura

Funcional	Humanista-liberal	Progresista	Crítico-radical
<ul style="list-style-type: none"> . Basado en habilidades y destrezas básicas definidas por la sociedad alfabetización funcional (modelo autónomo) . tres niveles: <ul style="list-style-type: none"> descodificar-codificar comprender-producir acceder a otros conocimientos-fines . contenidos <ul style="list-style-type: none"> ortografía gramática 	<ul style="list-style-type: none"> . Basado en la educación integral de la persona . se incluye junto con otras áreas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> alfabetización cultural . lectoescritura como bien, y como fuerza . literatura como expresión personal . mayor relevancia a la lectura . uso de métodos sintéticos de lectoescritura 	<ul style="list-style-type: none"> . Basado en el constructivismo . uso de la lectoescritura desde edades tempranas . uso de métodos globales de lectoescritura . aceptación del pluralismo lingüístico y cultural (sin crítica ni reflexión) . rechazo o no de programas bilingües 	<ul style="list-style-type: none"> . Basado en el análisis de los valores políticos y culturales que encierran los textos y las prácticas lingüísticas (modelo ideológico) . acción colectiva . lectoescritura crítica . análisis crítico de las formas y usos del lenguaje
<p>. En un aula pueden aparecer los cuatro modelos de manera simultánea</p>			

Estas formas de organización del currículum contemplan por un lado qué aspectos de la lectoescritura deberían ser enseñados, acercándose así a los modelos funcionales, culturales o críticos de alfabetización y, por otro, el modo en que deberían ser enseñados. Esto nos remite a los conflictos entre los enfoques de enseñanza tradicionales y constructivistas y a los métodos de enseñanza de la lectoescritura de carácter sintético y analítico, aspectos en los que no podemos detenernos y que hemos tratado en otra ocasión (García Parejo 2003b. Véase también Cummins 2002:288 y ss.).

2. Aprender a leer y a escribir: ¿qué grado de competencia?

Leer y escribir tienen que ver con la comunicación a través de un modo de representación que supone manejar códigos visuales sin canal auditivo y sin apoyo gestual³. Para poder comunicarse a través del canal escrito es necesario llegar a dominar dos tipos de conocimientos, uno formal, que tiene que ver con el sistema de escritura en sí (cf. *alfabetización básica*), y otro instrumental que tiene que ver con los usos y funciones para los que destinamos la comunicación escrita (cf. *alfabetización funcional-social*). En los países de ámbito europeo, se suele dedicar una media de 10-12 años de enseñanza obligatoria al dominio de ambos tipos de conocimientos, en un contexto en el que puede existir un contacto anterior (educación infantil) y posterior (educación superior) con el mundo impreso.⁴

³ Sobre las diferencias entre los usos del lenguaje en la comunicación oral y escrita véase, por ejemplo, Cassany (2004:918-919).

⁴ Daswani (2001) habla de 6 niveles o estadios que un niño debe superar a lo largo de su vida académica para convertirse en un lector maduro. Adaptándolo al sistema educativo español tendríamos

Por otra parte, en la medida en que el nacimiento de los sistemas de escritura va unido al desarrollo de dos elementos: 1. la forma de representación de la lengua hablada y 2. el soporte utilizado en el que plasmar dicha representación, hay que tener en cuenta que, en lo que se refiere al segundo punto, las actuales pantallas de internet son un soporte alternativo y cualitativamente diferente al papel, o a los papiros o las tablillas empleadas en otras épocas. Las pantallas permiten combinar texto, imagen y sonido, de tal forma que la relación lector-texto o escritor-texto cobra nuevas dimensiones y nos obliga a nuevas formas de alfabetismo y de **multilectoescrituras** (cf. *alfabetización electrónica*): un lector no sólo tiene que ser capaz de comprender un texto, sino de comprender los textos hipervinculados y tener las estrategias necesarias para saltar de una parte a otra del texto y de un vínculo a otro, recogiendo y rechazando la información que crea pertinente según los fines que le llevaron a leer aquel “hipertexto”, definido por Nelson (1981) como “non-sequential writing text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen” (en Arenal Jonquera, 2003:198). La pantalla nos sirve como soporte para leer y escribir. En qué manera modifica nuestra forma de realizar las estrategias y procesos asociados a estas destrezas lingüísticas es un campo de investigación de la más candente actualidad (Warschauer 1999).

En este apartado presentamos brevemente las investigaciones relacionadas con el campo de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en la medida en que nos pueden aportar algunas pistas sobre (i) qué elementos se pueden tomar en consideración a la hora de definir a la persona alfabetizada, definición que se aborda en la segunda parte de este bloque, y (ii) sobre los elementos que nos pueden ayudar a configurar alguna de nuestras programaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

2.1. El acceso a los sistemas de escritura y al lenguaje escrito

Como señala Halliday (1989) en Tolchinsky (1993:55), “la escritura trae la lengua a la conciencia”. Para crear un sistema de escritura la lengua hablada necesita ser analizada en sus constituyentes: palabras, morfemas, sílabas, fonemas. Así, los sistemas de escritura se pueden caracterizar básicamente por el nivel en el que operan: el léxico, el morféxico o el fonético. Hablamos entonces de sistemas logosilábicos, silábicos o alfabéticos. El aprendizaje de la lectura no consiste sino en explorar esta relación entre la representación escrita y la lengua hablada. En un sistema logosilábico, por ejemplo, existe una relación más directa entre los caracteres y el significado, ya que operan en el nivel léxico y el morféxico (es el caso del chino), pero esto provoca que el número de símbolos sea muy alto. En un sistema alfabético, por el contrario, el número de símbolos para la escritura decrece, ya que opera en el nivel fonético, y la relación entre fonemas y grafemas se hace más clara, pero entonces, la relación entre grafemas y significado se hace indirecta y abstracta (Tzeng 1992).

Aunque el término *alfabetización* remite por igual a leer y a escribir, y esas son las dos destrezas que se esperan de las personas alfabetizadas, son más numerosas las investigaciones relacionadas con el campo de la lectura que con el de la escritura (V. Daswani

tres primeros niveles de lectura que coincidiría con los tres primeros años de educación primaria. Aquí el aprendiz debería progresar desde el inicio de la prelectura y la descodificación a la fluidez. En este nivel, el lector es capaz de reconocer en el texto escrito su mundo conocido. El cuarto nivel es el que más dura en el tiempo: desde cuarto de primaria hasta segundo de educación secundaria. En este estadio el lector es capaz de usar sus habilidades lectoras para adquirir nuevos conocimientos, por lo que de manera gradual se irá enfrentado con textos más complejos y con nueva información. En el quinto estadio, que correspondería al segundo ciclo de educación secundaria y a los dos años de bachillerato, el lector adquiriría la habilidad de leer de manera crítica una serie de complejos materiales. El último estadio se iniciaría en las escuelas universitarias y continuaría más allá. Se convertiría entonces el lector en un lector maduro, capaz de leer para dar respuesta a fines muy variados: profesionales, personales y cívicos.

2001, Clemente y Domínguez, 1999)⁵. Ha interesado investigar, por ejemplo, si leer a través de un tipo de alfabeto requiere un tipo de habilidad diferente y si, en un sujeto bilingüe, esta habilidad se localiza en una zona diferente del cerebro, ya que leer un sistema de escritura alfabético requiere habilidades analíticas para descodificar las relaciones letra-sonido, frente a leer logografías que requiere una mayor complejidad espacial. Sin embargo, las investigaciones apuntan a que en el acceso al léxico, la analogía, la memoria y la percepción, el hemisferio izquierdo funciona de la misma manera independientemente del tipo de alfabeto con que esté operando (Tzeng 1992).

Otra línea de investigación se ha centrado en estudiar los procesos de lectura intentando demostrar que leer no es una destreza pasiva y que exige del lector un claro activismo. En este sentido, se han mantenido dos posturas: aquellos que defienden que la lectura es una actividad que funciona de abajo hacia arriba, desde las letras, las palabras, a las unidades mayores; y aquellos que defienden que leer es una actividad que opera desde la mente hacia las unidades menores, es decir, de arriba hacia abajo, funcionando con ciertas expectativas por parte del lector y utilizando toda la información visual que aporta el soporte en el que está contenido el texto (cf. Clemente y Domínguez 1999). Las investigaciones no son concluyentes. Quizás, la lectura supone una mezcla de ambas operaciones.

Por su parte, la investigación en escritura no se ha interesado por los aspectos mecánicos de la misma, y se ha centrado en cuatro líneas fundamentales: (i) la primera tiene que ver con el inicio y desarrollo de la lectoescritura en diferentes contextos socioeducativos, incluidos los contextos multiculturales (cf. Heath 1983; D'Angelo y Oliva 2003); (ii) la segunda tiene que ver con los procesos de composición de los textos escritos y las tareas que permiten distinguir a los buenos, de los malos escritores (Scardamalia y Bereiter 1992; Hayes y Flower 1980; Cassany 1991; Didactext 2003); (iii) la tercera tiene que ver con la lingüística textual y la construcción y análisis del discurso escrito, cómo se organizan (coherencia e intertextualidad) de manera que puedan ser correctamente interpretados (Van Dijk 1983, entre otros) y (iv) la cuarta línea de investigación tiene que ver con el contexto retórico de la escritura (cf. López Eire 1996).

Si el debate sobre las vías de acceso a los sistemas de escritura había derivado en un conflicto entre los métodos de enseñanza de la lectoescritura de carácter sintético (que parten de los elementos mínimos) y los de carácter analítico o globales (que parten de los elementos significativos), las investigaciones sobre el lenguaje escrito han derivado en dos modelos de enseñanza de la composición del texto escrito: los modelos centrados en el producto y los modelos centrados en el proceso (cf. Foley y Thompson 2003, Didactext 2003, García Parejo 1999). Los modelos centrados en el producto son los de mayor tradición histórica. Estos modelos basan la enseñanza de la composición escrita en el estudio de la estructura textual y en el concepto de género que ha de dominarse: descripción, narración, exposición, argumentación, por ejemplo (aunque a partir de ahí se generan muchas más formas discursivas). Se interesan igualmente por la corrección ortográfica y estilística, la adecuación a los registros y los mecanismos de coherencia semántica y los de cohesión sintáctica. Esas estructuras retóricas son las que todo hablante de una / dos lengua(s) conoce a nivel oral y debe dominar a nivel escrito para ser considerado alfabetizado (cf. Cassany 2004). Llegar a dominarlas es cuestión de práctica y entrenamiento.⁶ Actualmente, como modelo educativo, la nueva retórica aparece, fundamentalmente, en los últimos grados de educación primaria y en

⁵ Nótese, por ejemplo, que la lectura aparece usualmente como línea prioritaria de investigación en la convocatoria de proyectos competitivos, y no así la escritura.

⁶ La investigación en retórica contrastiva, o los estudios en sociolingüística crosscultural, por ejemplo, se centran en analizar las diferencias entre los patrones textuales de cada lengua y cómo los usuarios de segundas lenguas provocan malentendidos e incluso rechazo y racismo cuando rompen las expectativas de género ante un hablante nativo. (cf. Kaplan, 1966 y 1967; Tannen 1980, García Parejo 2003c).

la educación secundaria, así como en la enseñanza de segundas lenguas: relación de tipos de textos, textos modelos que son analizados en forma y en contenido y, en menor proporción, propuestas para la expresión escrita en todas las áreas del conocimiento académico (cf. Foley y Thompson 2003, Didactext 2004). Este análisis de textos incluye, en principio, un análisis crítico (cf., por ejemplo, DCBs de Educación Primaria y Secundaria) en el sentido en que lo plantean autores como Fairclough (1994) o Bajtin (1982), quienes consideran que el texto es un medio de transmisión de valores culturales y de las relaciones sociales y de poder de una cultura, por lo que el individuo alfabetizado, si quiere afrontar de manera satisfactoria la producción e interpretación de un texto debe ser capaz de realizar un análisis integrado del mismo (cf. *alfabetización crítica*).

Los modelos centrados en el proceso toman como base la actividad creativa de la escritura. En este sentido, han aportado grandes descubrimientos sobre lo que supone el acto de la composición escrita en cuanto a exploración de necesidades comunicativas y resolución de problemas retóricos (cf. Hayes y Flower 1980, Scardamalia y Bereiter 1992). Definido así el proceso de composición, se entiende que aprender a escribir supone aprender a controlar una fase de planificación del texto escrito, otra de textualización y otra de revisión a partir de los objetivos marcados para el acto comunicativo a través del lenguaje escrito (cf. Cassany 1991, Didactext 2003). Este tipo de modelos se vio favorecido en los primeros niveles de la educación primaria y en los talleres de expresión escrita. Sin embargo, investigaciones en el aula apuntan a que es necesario enseñar de manera explícita estas estrategias de control sobre las diferentes fases de producción del texto escrito para llegar a dominar el lenguaje escrito, del mismo modo que se necesita el conocimiento explícito de los géneros y el conocimiento de la lengua (cf. Verhoeven 1997; Didactext 2004).

Para llegar a entender cómo alguien se transforma en alfabeto es importante, pues, considerar todos los diferentes aspectos de los que venimos hablando: desde los rasgos y elementos orales que son representados en el sistema de escritura que va a aprender hasta la estructura formal y uso de los diferentes tipos de textos que tiene que dominar, sin olvidar los contextos y circunstancias en los que se produce su acercamiento al mundo de la lectoescritura (motivo de debate del punto 3). En este sentido, el desarrollo de la lectoescritura necesita de una enseñanza explícita de todos los niveles de conocimiento implicados: la información codificada (sonidos), la gramática, los géneros y un mundo conocido (para poder interpretar o desarrollar un tema), así como de las estrategias y tareas necesarias para completar el proceso de lectura o de escritura que el sujeto se proponga. Pero en la medida en que cada lengua elige un nivel de representación diferente (fonético, silábico o semántico) y los géneros dependen de convenciones normativas y culturales, la metodología de la enseñanza de la lectoescritura debería ser diferente en cada lengua.⁷

⁷ Como señalan algunos autores, aprender a leer y a escribir son actividades que dependen del sistema de escritura implicado en las mismas (cf. sistemas logográficos, vs. silábicos o alfabéticos). Esto debería ser un factor a tener en cuenta a la hora de elegir desde la lengua de alfabetización hasta el diseño de la programación y metodología empleada (cf. Clemente y Domínguez 1999; Cummins 2002; Beaven 2003). En español, por ejemplo, habrá que tomar en consideración los diferentes grados de habilidad manual y visual con los que llega el individuo, según el tipo de soporte y utensilio con los que vayamos a trabajar, y prestar atención a la disposición de los elementos en el papel. En este sentido, y en la medida en que en la comunicación oral todos los elementos se perciben como una única cadena de sonidos, y en la representación escrita es necesario separar ciertos elementos, habrá que traer a la conciencia la correspondencia entre grafemas y fonemas (19 consonantes y 5 vocales). Habrá que hacer hincapié en que el sistema de escritura español es una representación fonémica, porque representa el estándar, pero es también ortográfica, porque contiene algunas irregularidades (*hizo, hace; quiso un kilo...*). Igualmente, habrá que incidir en la representación de rasgos suprasegmentales a través de la puntuación y de las variantes de los grafemas en mayúsculas y minúsculas y sus usos asociados a la ortografía (*¿Qué hizo que nos dejaras?; ¡...que hizo que nos dejaras! ; ¿Qué...? ¿Hizo que nos dejaras?*). En definitiva, habrá que favorecer la asociación entre grafías y significados (*haya comido allá*). En el caso del lenguaje escrito, se espera que el sujeto escriba sus textos siguiendo los

2.2. Alfabeto vs. analfabeto

Con todo, no debemos olvidar que la alfabetización no es una tecnología neutra (cf. Street 1984). Al formar parte del repertorio comunicativo de una comunidad, sus usos están enmarcados en interacciones de prestigio y de poder y, como hemos comentado, las prácticas de alfabetización conforman la identidad de los individuos y de los grupos, de ahí que sea tan importante para los gobiernos elegir una lengua de representación nacional y, para los individuos que emigran, el posicionamiento ante el aprendizaje de nuevos sistemas de escritura (cf. Rockhill 1987).

Las diferentes prácticas asociadas al texto escrito crean diferencias en las relaciones sociales. La primera entre los que saben leer y los que no, aunque en el mundo actual ya es difícil establecer de manera radical tal distinción. En las sociedades alfabetizadas lo que se crean son nuevos roles alrededor de un mundo burocratizado donde todo depende de una documentación escrita (cf. Weinstein-Shr 1993). En aquellas comunidades donde se establecen relaciones sociales densas la falta de código se suple con ayuda de otra persona, un “mediador de lectoescritura” (Baynhan 1993:294), una especie de intérprete. En otras sociedades es una necesidad que cada uno se resuelva sus propios problemas burocráticos, de ahí la importancia de la escuela (cf. Graff 1994:154). Así, estar alfabetizado es parte de nuestro repertorio comunicativo y supone el conocimiento de habilidades, técnicas y convenciones que nos transmiten los profesores (cf. Gee 1994:168 y Street 1984).

Pero no es tan sencillo, y menos en contextos multiculturales. Ya hemos visto que aprender el código escrito no supone automáticamente aprender las convenciones de la cultura que usa ese sistema de escritura. Por eso las definiciones y propuestas sobre lo que se considera “persona alfabetizada” dependen de muchos factores y así, Wagner (1990), por ejemplo, realiza la suya para un contexto muy específico: para países en desarrollo y comunidades étnicas de baja alfabetización que viven dentro de sociedades industrializadas. Como vemos, toma como criterio los de la alfabetización básica y funcional y tiene en consideración el uso de sólo una de las lenguas nacionales:

- a) No alfabetizado: aquella persona que no puede leer un texto de manera comprensiva y no puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales. Tampoco puede reconocer palabras o signos y documentos de la vida diaria, ni realizar tareas específicas relacionadas con estos como puede ser escribir su nombre o reconocer el significado de signos públicos.
- b) Básicamente alfabetizado: aquella persona que no puede leer un texto de manera comprensiva y no puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales, pero puede reconocer palabras o signos y documentos de la vida diaria, y puede realizar tareas específicas relacionadas con estos como escribir su nombre o reconocer el significado de signos públicos.
- c) Medianamente alfabetizado: aquella persona que puede, con alguna dificultad (por ejemplo, cometiendo errores) leer un texto de manera comprensiva y puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales.
- d) Altamente alfabetizado: aquella persona que puede, con muy poca dificultad (cometiendo pocos errores) leer un texto de manera comprensiva y puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales.

criterios de adecuación pragmática al contexto (género y registro adecuados a la situación comunicativa), coherencia semántica entre las partes del texto y coherencia pragmática con el contexto; cohesión semántica y gramatical; corrección normativa (a nivel gramatical y ortográfico) y variación expresiva (cf. Cassany 2004: 920), lo que requiere una gran variedad de lecturas y de análisis de textos modelo, así como una práctica continuada en la escritura de los mismos..

En cualquier caso, y como señala el propio autor, siempre habría que tener en cuenta todo tipo de habilidad en sus dominios de uso. Es decir, algunos individuos con muy poco nivel en lectoescritura pueden ser capaces de alcanzar gran éxito en una práctica muy concreta, por ejemplo un individuo de un campo de trabajo muy específico, leyendo siempre el mismo tipo de escrito.

Pero si bien el concepto de *alfabeto* es difícil de precisar, el de *bialfabeto*, resulta igualmente complicado, como lo es el de *blingüe* en sí. Como señala Mayor (1994), ya sea por motivos geográficos, profesionales o académicos todo el mundo está expuesto en mayor o menor medida al conocimiento de varias lenguas. Incluso en contextos monolingües, la posibilidad de escolarización permite entrar en contacto con la variedad estándar de las lenguas, más o menos alejada de las diferentes variedades de uso cotidianas, para poder comunicarse a través del código escrito. Eso supone que el sujeto bilingüe desarrollará dos habilidades importantes: (i) aprenderá a reconocer esas lenguas como sistemas separados y (ii) aprenderá a elegir las de manera apropiadas según las circunstancias. Habilidades que nos recuerdan a las que se esperan de la persona alfabetizada.

Pero ¿qué significa conocer una lengua? ¿en qué grado se conoce? Según Mayor (1994) podríamos aceptar una definición general de bilingüe como “usuario regular de dos de dos lenguas”, atendiendo al papel que juegan las mismas en la vida del hablante, es decir, quién habla qué y bajo qué circunstancias. Esta definición podría servirnos de base para intentar definir también al sujeto bialfabeto. Así, al hablar de bialfabetismo deberíamos hablar también de quién lee o escribe qué lengua, para qué y bajo qué circunstancias, aunque como veremos en el siguiente punto, al estar la lectoescritura asociada al mundo académico, la cuestión se hace más compleja.

3. ¿Cuántas lenguas escritas y en qué orden?

En la medida en que el grado de bialfabetismo parece medirse siempre en relación con el éxito y fracaso académico (cf. “dominio del lenguaje académico” Cummins, 2002:118), gran parte del debate y de las investigaciones sobre el tema se han centrado en el papel que juegan las diferentes lenguas en la instrucción académica y, en ese sentido, si es más conveniente iniciar la lectoescritura en la lengua más cercana al individuo, suponiendo que las destrezas adquiridas en la L1 benefician el desarrollo de destrezas en la L2, o iniciarla en la L2 porque los efectos cognitivos se transfieren también de la L2 a la L1 (hipótesis de la interdependencia). Ahora bien, ¿qué condiciones son necesarias para que el sujeto aproveche esos efectos positivos de la transferencia en uno u otro sentido?, ¿qué grado de conocimiento de L1 y L2 es requerido? (hipótesis del umbral) (cf. Cummins 2002).

De manera muy esquemática diremos que las investigaciones apuntan al hecho de que el alfabetismo en una L2 se ve favorecido por 2 factores: por la competencia lectoescritora en L1 y por el conocimiento de la L2. Es decir, aprender a leer y a escribir supone un grado de abstracción y el alumno que ya domina este ejercicio puede realizar transferencias positivas en lo que a estrategias cognitivas se refiere (cf. Lado 1975 en Mayor 1994). Y, por otra parte, aunque se tenga una competencia lectoescritora muy alta en la L1, esta no cubre la falta de conocimientos de la L2 (hipótesis del cortocircuito, Bernhardt y Kamil 1995). Se necesita una determinada cantidad de conocimientos gramaticales y lingüísticos de la L2 para poder utilizar las estrategias de lectoescritura de la L1. Sin embargo, el desarrollo de la L2 en contextos multiculturales requiere una enseñanza explícita centrada en los géneros, funciones y convenciones del idioma, en un contexto de lectura y escritura abundantes en la misma que no se suple por el hecho de vivir en el país de la L2 (cf. Cummins 2002:38).

Ahora bien, que los conocimientos y estrategias de lectoescritura en la L1 se transfieran a la lectoescritura en L2 no quiere decir que sea la L1 la mejor lengua de alfabetización o la única para iniciar la alfabetización. Los estudios longitudinales realizados en Holanda, p.e. (cf.

Verhoeven 1991) sobre alumnos turcos que empiezan a leer bien en holandés, bien en turco, apuntan a que en un contexto de bilingüismo aditivo, la interdependencia opera tanto de la L1 a la L2 como de la L2 a la L1. Sin embargo, en contextos de fracaso escolar y de riesgo social, la promoción de la lectoescritura en L1 contribuye a la construcción de identidad de grupo (cf. latinos en Estados Unidos, Cummins 2002:214), además, es la lengua que conocen, y el español frente al inglés, la que ofrece mayor regularidad en la correspondencia letra sonido, algo que favorece la alfabetización (cf. nota número 7). Pero estos argumentos, que resultan adecuados para este colectivo, no resultan, sin embargo, apropiados para otros colectivos por las características de sus sistemas de escritura (cf. chino, por ejemplo, para quienes resulta más accesible la alfabetización a través de alfabetos de carácter fonético), o por su motivación inicial ante el aprendizaje (cf. Ogbu 1974⁸).

En lo que coinciden todos los estudios es que el éxito depende siempre de dos hechos. El primero es la preocupación real por promover la lectoescritura en la L1 y no tanto de si se realiza antes o después de la L2. Es decir, procurando la lectoescritura bilingüe a través de la presencia continua de las dos lenguas en todos los contextos y situaciones de la comunidad educativa. El segundo es el cuestionamiento de las relaciones de poder en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Es decir, en las interacciones profesor, alumno, en la afirmación de la identidad académica y cultural, y en la colaboración con los padres. Sólo así es posible la presencia real de las dos lenguas en la escuela.

El bilingüismo (y el bialfabetismo) requiere un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados: familia, escuela y gobiernos. Y aunque pudiera ocurrir que un individuo accediera al bialfabetismo de forma voluntaria en un entorno familiar, lo más seguro es en que el acceso a diferentes niveles de competencia lectoescritora venga impuesto por una política lingüística que concede un determinado valor a cada una de las lenguas con las que un sujeto entra en contacto a lo largo de su vida. (Véase cuadro número 2). En esos programas de educación bilingüe, se distribuye de manera oficial la presencia de cada lengua dentro del currículo académico, se asignan recursos tales como formación para todo el profesorado, profesores especializados, profesores bilingües, aulas, materiales... y se diseña una planificación específica para cada lugar, cada año, cada día. La enseñanza de las dos lenguas se contempla no sólo desde la perspectiva de "segunda lengua" o "lengua extranjera", con métodos naturales, nocio-funcionales o de respuesta física total que pueden ser útiles para los primeros contactos con las lenguas, sino que se aborda desde una perspectiva más global, con responsabilidad por parte de todos los profesores de todas las áreas: son lenguas de comunicación y lenguas de instrucción que necesitan una enseñanza explícita académica (cf. García 1997, Cummins 2002). Estas condiciones no se dan en los programas de sumersión ni en los de transición (tampoco en los programas de lenguas extranjeras), en los que se persigue el desarrollo de unas destrezas orales para que los alumnos se incorporen cuanto antes a la escolarización normal en los grupos mayoritarios. Con esto, los grupos étnicos minoritarios se ven forzados a sustituir su lengua por la lengua mayoritaria, lo que les resta competencia en su lengua familiar y les dificulta una competencia académica en la lengua mayoritaria (bilingüismo sustractivo, Lambert 1978 y Cummins 1979, en Appel Muysken 1996:152). En los programas de educación bilingüe fuerte sí parecen contemplarse todos los elementos anteriormente señalados, de tal forma que el sujeto añade a su repertorio lingüístico una segunda lengua (bilingüismo aditivo, Lambert 1978 y Cummins 1979 en Appel Muysken 1996:152), sin que la primera corra peligro de sustitución porque recibe todo tipo de apoyos sociales y económicos.

⁸ Según Ogbu (1974), algunos inmigrantes alcanzarían el éxito académico (minorías voluntarias) porque han inmigrado con las esperanzas de una vida mejor y tienen una imagen positiva de su propia identidad y de la comunidad de acogida. Otras minorías, sin embargo, involuntarias, a las que se les niega una auténtica participación en la comunidad de acogida, tienden a experimentar dificultades académicas. Aunque factores como la identidad, la imagen de sí y de otros y la participación plena son importantes, las causas del éxito o fracaso escolar en contextos de diversidad son mucho más complejas (cf. Cummins, 2002:59).

Cuadro número 2: Modelos de política lingüística en una comunidad multicultural
(cf. García 1997:410-416; Siguán 2001:112-118 y Appel y Muysken 1996:95-106)

<p>1. Enseñanza monolingüe</p> <p>. objetivo lingüístico: monolingüismo</p> <p>. objetivo educativo: asimilación</p> <p>. resultados: monolingüismo, alfabetismo relativos bilingüismo sustractivo</p>	<p>TIPOS</p> <p>. Sumersión (escolarización directa en la lengua mayoritaria)</p> <p>. Sumersión + clases de apoyo (compensatoria)</p> <p>. Sumersión estructurada, o transición (aulas de enlace)</p> <p>. Segregacionismo (el grupo mayoritario planifica una educación exclusiva en la lengua minoritaria, de tal forma que este grupo tenga limitada su participación social)</p> <p>destinatarios: alumnos de minorías étnicas</p>
<p>2. Enseñanza bilingüe débil</p> <p>. objetivo lingüístico: monolingüismo / bilingüismo, bialfabetismo limitados</p> <p>. objetivo educativo: asimilación / enriquecimiento</p> <p>. resultados: monolingüismo, bilingüismo sustractivo / bilingüismo, bialfabetismo limitados</p>	<p>TIPOS</p> <p>a) Programas bilingües de transición para alumnos de minorías étnicas</p> <p>1ª fase: escolarización en L1 minoritaria + L2 mayoritaria intensiva (unos dos años)</p> <p>2ª fase: enseñanza académica en ambas lenguas</p> <p>3ª fase: enseñanza académica en la L2</p> <p>b) Programas de lenguas extranjeras para todos los alumnos</p> <p>. Lengua del grupo mayoritario + enseñanza de una lengua extranjera</p> <p>. Lengua del grupo mayoritario + clases extraescolares de una lengua extranjera</p>
<p>3. Enseñanza bilingüe fuerte</p> <p>. objetivo lingüístico: bilingüismo, bialfabetismo</p> <p>. objetivo educativo: pluralismo / enriquecimiento</p> <p>. resultados: bilingüismo, bialfabetismo relativos</p>	<p>TIPOS</p> <p>. Escolarización en lengua mayoritaria + Programas de Lengua y cultura de origen.</p> <p>. Mantenimiento: escolarización en ambas lenguas</p> <p>. Inmersión: escolarización inicial en la lengua de la minoría (modelo canadiense)</p> <p>. Enseñanza bilingüe en la lengua menos difundida + L2 mayoritaria (Comunidades Autónomas en España)</p> <p>. Enseñanza bilingüe en una lengua extranjera</p> <p>destinatarios: alumnos de los grupos mayoritarios y minoritarios</p>

En países plurilingües que sienten la necesidad de proteger o relanzar una lengua amenazada, o países que tras la independencia han adoptado una lengua patrimonial como lengua nacional y quieren preservarla de la influencia contaminante, por ejemplo, del inglés, suelen iniciar la alfabetización en la lengua patrimonial, para pasar después, en la educación secundaria, a una lengua de mayor expansión como el inglés a través de programas de sumersión. Esto hace que su competencia lectoescritora en inglés no sea alta, ya que no tienen la oportunidad de leer la misma gran variedad de géneros ni número de textos que los alumnos que han iniciado su escolarización sólo en inglés. (Cummins 2002:37). Más conocido es el caso de los francófonos canadienses, que sienten el francés como una lengua minoritaria amenazada y diseñan unos programas bilingües en los que se defiende la enseñanza casi exclusiva de la lectoescritura en la lengua minoritaria (programas canadienses de los años 70) porque deben proporcionar al alumno input oral y escrito no mezclado de cada una de las lenguas que debe usar. Entienden que el idioma de la mayoría se desarrollará por sí mismo.

En otros programas bilingües donde no existe una lengua amenazada se introducen ambas lenguas a la vez desde una edad temprana. Son los programas de las escuelas bilingües, programas de élite para la clase alta, especialmente en dos lenguas de prestigio como son, por ejemplo, el inglés y el francés. En estos casos el bilingüismo es considerado una distinción intelectual y son programas extendidos por todas partes del mundo (cf. García 1997).

Sin embargo, en todos los países, lo que resulta especialmente controvertido es el uso de dos lenguas en contextos educativos multiculturales conformados por inmigrantes y refugiados. Y, como vemos, a pesar de toda la bibliografía sobre educación multicultural, los programas y políticas educativas propuestas en estos casos siguen siendo monolingües (Stubb 1991, en García 1997:407), por lo que el grado de alfabetización dependerá de todos los complejos factores que hemos intentado presentar a lo largo de este artículo.

Con todo, lo que dejan al descubierto todas estas investigaciones y propuestas es que en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en varias lenguas existen no tanto restricciones cognitivas, cuanto relacionadas con las características de los sistemas de escritura en sí y con condicionantes sociopolíticos, actitudinales y económicos que favorezcan los recursos para que se produzca el acceso a la (bi)alfabetización en las mejores condiciones para todos los grupos.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos intentado recoger algunas de las ideas fundamentales que se han derivado de los estudios más recientes sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, especialmente en aquellos aspectos que tienen repercusión en contextos de diversidad cultural. Así, por ejemplo, entre las relacionadas con los procesos implicados en las actividades de lectura y escritura podríamos señalar el consenso generalizado en que las habilidades de lectoescritura no se limitan a la descodificación y codificación de signos gráficos, este es un mecanismo que debe quedar automatizado para pasar a actividades de orden superior como son la comprensión y localización de información, en el caso de la lectura, y la planificación, textualización y revisión de textos, en el caso de la escritura.

En este sentido, parece existir un consenso en que la enseñanza de la lectoescritura es una actividad que exige cierto grado de sistematización y rigurosidad en sus planteamientos, sin caer en extremismos que inclinen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del lado de modelos totalmente sintéticos (que parten de los elementos mínimos, y de abajo hacia arriba), o totalmente globales (que parten de los elementos significativos, y de arriba hacia abajo), que favorezcan una única vía de acceso al código escrito y al significado. En un sistema de escritura como el de la lengua española que representa unidades de la segunda articulación (los fonemas) ambos aspectos deberían ser atendido por

igual, simultáneamente, teniendo en cuenta la edad, el nivel de dominio de la lengua oral que se va a escribir, el conocimiento de otra(s) lengua(s) y otro(s) sistema(s) de escritura. Tampoco se debería descuidar la enseñanza explícita ni de los procesos implicados en la comprensión – producción de textos, ni de las características que toman los diferentes tipos de textos según el uso y función para los que han ido surgiendo.

Esto supone tomar en consideración los diferentes elementos que conforman la escritura como artefacto cultural y como medio de comunicación que surge y se conforma a lo largo del tiempo en una comunidad (V. cuadro número 1)

<u>Soportes</u>	<u>Instrumentos</u>	<u>Sistema de Escritura</u>	<u>Lenguaje escrito</u>
<p>Papel</p> <p>Pantalla de ordenador</p>	<p>Lápiz</p> <p>Bolígrafo</p> <p>Rotulador(es)</p> <p>Ratón</p>	<p>Codificar y descodificar</p> <p>Otorgando sentido</p> <p>Haciéndose legible / comprensible</p> <p>De abajo hacia arriba y</p> <p>De arriba hacia abajo</p> <p>p.e. en español reconocer-reproducir de manera mecánica grafías asociadas a significados:</p> <p><i>haya comido allá</i></p> <p><i>hizo, hace</i></p> <p><i>quiso un kilo...</i></p> <p><i>¿Qué hizo que nos dejaras?</i></p> <p><i>¡...que hizo que nos dejaras!</i></p> <p><i>¿Qué...? ¿Hizo que nos dejaras?</i></p>	<p>Usos y formas de la comunicación escrita</p> <p>Finalidad y contexto de situación</p> <p>Audiencia</p> <p>Género</p> <p>Leer para...</p> <p>Escribir para...</p> <p>Estrategias asociadas a cada proceso</p> <p>Planificar-textualizar-revisar</p>
<p>Habilidades asociadas a :</p> <ul style="list-style-type: none"> . disposición o distribución . organización . mantenimiento . limpieza . movimiento de manos . movimiento de dedos . movimiento de ojos . coordinación visiomotora . velocidad 		<p>La escritura como medio:</p> <p>Ejercicios asociados a la práctica del aprendizaje de la lectoescritura</p> <p>Tienen muy poco uso fuera del contexto escolar</p> <p>Si es la única práctica lectoescritora, una vez se abandone dicho contexto se olvidará la práctica y con ellas las habilidades para leer y escribir</p>	

Cuanto menos contacto tenga un individuo con algún sistema de escritura más elementos del cuadro deberá incluir su programación de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, ya sea en la L1 o en la L2.

En lo que existe consenso también, es en que acceder al conocimiento y al uso de todos esos elementos es muy complejo, y resultaría doblemente complejo unirlos a la tarea de aprendizaje de una segunda lengua, por lo que parece conveniente tener un mínimo de competencia lingüística en la lengua que uno vaya a iniciar su andadura lectoescritora. En lo que no parecen ponerse de acuerdo los estudiosos es en cuál debe ser ese mínimo. Tampoco resultan concluyentes las investigaciones sobre si el inicio de la lectoescritura debe ser obligatoriamente la L1. Los contextos multilingües actuales son demasiado complejos como para restringir o dirigir las campañas de alfabetización en una sola dirección. Quizás la apuesta sea la puesta en marcha de programas de centro verdaderamente interculturales, que valoren y animen la diversidad lingüística en las aulas y fuera de ellas.

Con todo, estas reflexiones no hacen sino remitirnos al inicio de nuestro artículo. Leer y escribir son actividades complejas que nos sirven para complementar nuestro medio de comunicación oral, y quedan, por tanto, embebidas en un contexto. Así entendidas, la alfabetización se presenta como un fenómeno cultural que sólo cobra sentido dentro de una época y un contexto específico, por ejemplo, la escuela, una comunidad, un país. Centrar nuestro programa en el desarrollo exclusivo de las destrezas más mecánicas puede llevarnos hacia el modelo de alfabetización más autónomo, que aun siendo pertinente para el dominio de las destrezas de lectura y escritura, sobre todo en contextos cotidianos, no puede hacernos olvidar los contextos en los que se produce el acceso a la alfabetización ni las relaciones de poder implicadas en el mismo: cómo se deciden los sistemas de escritura de una comunidad, cuáles serán las lenguas de la escuela, cuál será la lengua de la alfabetización, cuáles serán los programas bilingües / monolingües, cómo se evaluará la competencia lectoescritora, etc.

Como hemos intentado presentar, además de depender de factores cognitivos, la competencia lectoescritora en una L2 depende de la interacción de los agentes implicados en las prácticas de alfabetización: el sujeto, la comunidad escolar, las instituciones y la familia. Nos corresponde a todos revisar críticamente esas interacciones para realizar nuevas lecturas de la realidad que mejoren nuestras prácticas educativas.

Bibliografía

- ALBSU-IMS (1992) *Basic skills and Jobs*, Londres, Adult Literacy and Basic Skills Unit e Institute of Manpower Studies.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona Ariel.
- Arenal Jonquera, Mª J. (2003) "Educar en el espacio digital". En *Los retos de la educación en el siglo XXI*, Quintanal Díaz, J. (Coord.), Madrid, CES donbosco, 197-217.
- Bajtin, M. (1979) *Estética de la creación verbal*, México, s.XXI, 1982.
- Barré-De Miniac, C. (coord.) (2003) « Présentation ». En *La Littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, Lidil, nº 27, 5-10.
- Bartolomé Pina, M. (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, Cedecs.
- Baynhan, M. (1993) "Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy". En *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B.V. (Ed), Cambridge, Cambridge University Press, 294- 314.
- Beaven, T. (2003) "La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas". En *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Mestre, J. (eds.), Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, formato CD-ROM, 180-190. También en <http://www.aulaintercultural.org/opinar/enprofundidad/hemeroteca/alfa3.htm>

- Bernhardt, E.B. y Kamil, M.L. (1995) "Interpreting relationship between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic interdependence hypothesis", *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Bright, W. (ed.) (1992) *International Encyclopaedia of Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Cassany, D. (1991) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2004) "La expresión escrita". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), Madrid, SGEL, pp.917-942.
- Clave. *Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM, 1996.
- Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutierrez, A.B. (1999) *La enseñanza de la Lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide.
- Cummins, J. (2000) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata, 2002.
- Cummins, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49, pp. 22-251.
- D'Angelo, E. y Oliva, J. (coord.) (2003) *Lectura y escritura en contextos de diversidad*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Daswani, C.J. (2001) "Literacy". En *Concise Encyclopedia of sociolinguistics*, Mesthrie, R. (ed.), Oxford, Pergamon, 739-787.
- DEA 99: Véase Seco y otros.
- Didactext (2003) "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Didactext (2004) *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*, Madrid, Universidad Complutense (en prensa).
- DRAE 92: Véase Real Academia
- Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*, Madrid, Síntesis, 2002, 2 vols., 2º impresión.
- Fairclough, N. (1994), *Language and Power*, London, Longman, 7ª edición.
- Foley, J. y Thompson, L. (2003) *Language Learning. A lifelong Process*, London, Arnold.
- Freire, P. y Macedo (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós –MEC.
- Freire, P. (1972) *La pedagogía del oprimido*, Madrid, s.XXI.
- Frier, C. y Boch, F. (coords.) (2002) *Pratiques de lecture et d'écriture: des usages sociaux aux savoirs scolaires*, Monográfico de *lidil*, nº 27, Grenoble, Université Stendhal.
- García, O. (1997) "Bilingual Education". En *The Handbook of Sociolinguistics*, Coulmas, F. (ed.), Oxford, Blackwell, pp.405-420.
- García Parejo, I. (2003a) "Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53, 45-64.
- García Parejo, I. (2003b) "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales". En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Reyzábal Rodríguez, M.V. (Dir.), Madrid, Consejería de Educación, 345-364.
- García Parejo, I. (2003c) "Estructuras textuales y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura", Congreso Internacional La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI, Madrid, CES donbosco (en prensa).
- García Parejo, I. (1999) "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas", *Carabela*, 46, 23-42
- GDUEA: *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, SGEL, 2001.
- Gee, J.P. (1994) "Orality and Literacy: from *The Savage Mind to Ways with words*". En *Language and Literacy in social practice*, Maybin, J. (ed.), Clevedon, Multilingual Matters/The Open University, 168-192.
- Graff, H. (1994) "The legacies of literacy". En *Language and Literacy in social practice*, Maybin, J. (ed.), Clevedon, Multilingual Matters/The Open University, 151-167.
- Graff, H.J. (1987) *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in Western culture and society*, Bloomington, Indiana University Press.

- Gray, W.S. (1956) *The teaching of reading and writing: An international survey*, París, UNESCO.
- Halliday, M.A.K. (1989) "El lenguaje y el orden natural". En *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*, Fabb, M. y otros (Eds.), Madrid, Visor.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980) "Identifying the organization of writing process", en *Cognitive Processes in Writing*, Gregg, L.W. y Steinberg, E. (eds.), N.J. Lawrence, Erlbaum, 3-30.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hirsch, E.D.J. (1987) *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- Hollindale, P. (1992) "Ideology and the children's book". En *Literature for children: contemporary criticism*, Hunt, P. (ed.), London Routledge.
- Kaplan, R. (1967) "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", *TESOL Quarterly*, 1, 10-16.
- Kaplan, R. (1966) "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kramsch, C. (1998) *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, MI University of Michigan Press.
- Lambert, W.E. (1978) "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual". En *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Alatis, J.E. (ed.), Washington, Georgetown University Press.
- López Eire, A. (1996) *Esencia y objeto de la retórica*, Mexico, Universidad Autónoma de México.
- Mayor, B.M. (1994) "What does it mean to be bilingual?". En *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, B. Stierer y J. Maybin (ed.), Clevedon Multilingual Matters-The Open University, 74-91.
- Ogbu, J.U. (1974) *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*, Newyork, Academic Press.
- Olson, D. (1999) "Alfabetismo". En *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas*. Vol I: A-L, Madrid, Síntesis, 2002, 164-167.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, 22ª edición, (DRAE 2001).
- Real Academia Española (1992) *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, 21ª edición, 2 tomos (DRAE 92).
- Real Academia Española, *Diccionario de Autoridades (1726-1739)*, edición facsímil, 3 vols., Mdríd, Gredos, 1976.
- Real Academia Española, *Diccionario histórico de la lengua española.*, Madrid, RAE, 1972(A-alá)-1993 (antigramatical-aonio).
- Rockhill, K. (1987) "Gender, language and the politics of literacy". En *Cross-cultural approaches to literacy*, Brian, B.V. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 1993, 156-175.
- Saxena, M. (1994) "Literacies among the Panjabis in Southhall (Briatin)". En Maybin, J. (ed.) *Language and Literacy in Social Practice*, 96-116.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G. (1999) *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar. (DEA 99)
- Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza.
- Street, B. V. (1994), "Cross cultural perspectives on literacy". En *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, Verhoeven, L. (ed.), Amsterdam, John Benjamins, 95-112.
- Street, B.V. (1984) *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1991) "Educational language planning in England and Wales: multicultural rhetoric and assimilationist assumptions. En *A language policy for the European Community*, Coulmas, F. (ed.), Berlín, Mouton de Gruyter, 215-239.
- Tannen, D. (1980) "A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English". En *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of*

- Narrative Production*, L. Chafe (ed.), New Jersey, ALEX Publishing Corporation, pp.51-87.
- Tzeng (1992) "Reading". En *International Encyclopaedia of Linguistics*, Bright, W. (ed.), Oxford, Oxford University Press.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona, Anthropos.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Verhoeven, L. (1997) "Sociolinguistics and Education". En *The Handbook of Sociolinguistics*, Coulmas, F. (Ed.), Oxford, Blackwell, 389-404.
- Verhoeven, L. (1991) "Acquisition of biliteracy". En *Reading in two Languages*, J.H. Hulstijn y J.F. Matter (eds.) Amsterdam, AILA, pp. 61-74.
- Verhoeven, L. y A.Y. Durgunoglu (eds.) (1998) *Literacy Development in a multilingual Context*, Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, D. (2001) "Literacy: Research, measurement, and innovation". En *Concise Encyclopedia of sociolinguistics*, Mesthrie, R. (ed.), Oxford, Pergamon, 787-793.
- Wagner, D.A. (1990) "Literacy assessment in the Third World: An overview and proposed scheme for survey use", *Comparative Education Review* 34(1), 112-138.
- Wagner, D.A., Venezky, R.L. y Street, B.V. (eds.) (1999) *Literacy: An International Handbook*, Boulder, CO, Westview Press.
- Warschauer, M. (1999) *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*, Mahwah, Erlbaum.
- Weinstein-Shr, Gail (1993) "Literacy and Social Process: a Community in transition". En *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B.V. (ed), Cambridge, Cambridge University Press, 272-293.
- Wiley, T.G. (1996) *Literacy and language diversity in the United States*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wilson, R.A. y Keil, F.C. (eds.) (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*, Madrid, Síntesis, 2 vols., 2º impresión.

Monográficos:

- Carabela*, 46: *La expresión escrita en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 1999.
- Carabela*, 48: *La comprensión lectora en el aula de ELE*, Madrid, SGEL, 2000.
- lidil*, 17 : *Pratiques de lecture et d'écriture: des usages sociaux aux savoirs scolaires*, Grenoble, Université Stendhal, 2002
- lidil*, 27 : *La littéracie. Vers nouvelles pistes de recherche didactique*, Grenoble, Université Stendhal, 2003

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Intervención con inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna

Isidro García Martínez
Centro de Adultos de Puente Tocinos (Murcia)
isidrogarcia3@hotmail.com

En la Región de Murcia, de los pocos alumnos inmigrantes analfabetos en su lengua materna que acceden a la oferta educativa de *“español para inmigrantes en educación de adultos”*, la inmensa mayoría son de origen norte africano, principalmente marroquíes. A la dificultad del idioma se une la falta de experiencia en contextos escolares y la imposibilidad de escribir.

La experiencia de otros años con este alumnado es que pronto abandonan. Uno de los objetivos de este artículo es reflexionar sobre algunos aspectos y circunstancias para que el abandono no sea por cuestiones pedagógicas, sino por otras razones como el trabajo, el cambio de residencia por cuestiones económicas...

Está claro que la inadecuación de la propuesta pedagógica del profesor, tanto por defecto como por exceso, hace más dificultoso el avance del alumno. Éste termina por desanimarse y abandonar su proceso formativo reglado, el único que podrá capacitarle para la lecto-escritura del castellano. Por suerte la comunicación oral es imparable en contextos de inmersión lingüística.

A continuación, señalaré algunas características que considero esenciales tener en cuenta para el trabajo con inmigrantes adultos no alfabetizados:

- ◆ La oralización en castellano es previo al proceso de alfabetización. Para acelerar y consolidar el proceso de oralización en castellano a magrebíes analfabetos es muy conveniente apoyarse en determinadas estructuras, funciones y actos de habla expresados en la lengua materna del discente.
- ◆ La utilización por parte del docente del enfoque comunicativo y la priorización de la comunicación oral sobre el resto de competencias es una opción válida y necesaria para lograr una rápida integración del inmigrante en nuestro entorno. El aprendizaje de la lectura en castellano comenzará una vez superado un primer módulo comunicativo-oral sobre identificación personal y entorno más cercano. El conocimiento de algunas estructuras en árabe dialectal y la utilización de *esquet* y grabaciones adecuadas en lengua materna será de gran ayuda para superar este módulo.
- ◆ La lectura en castellano comenzará, y siempre se realizará en este primer nivel, sobre palabras y estructuras ya adquiridas, empezando por las más básicas de identificación personal: nombre, apellido, país, ciudad de nacimiento, fecha, dirección, teléfono...Esto

implica partir del enfoque constructivista en el aprendizaje de la lecto-escritura, realizándose en su estadio más básico una lectura perceptiva.

Si bien lo comentado hasta ahora es fundamental y prioritario, hay una faceta en el aprendizaje de la lecto-escritura del inmigrante magrebí que es necesario tener en cuenta: el poder deletrear en castellano su nombre y dirección. Precisamente por las dificultades fonéticas del castellano para un magrebí no alfabetizado, consideramos necesario cubrir este aprendizaje en un segundo módulo para que el inmigrante pueda dar sus datos correctamente en diferentes ámbitos públicos en los que podrá interactuar más fácilmente (bancos, contratos de arrendamiento, gestiones en su proceso de regularización, ...)

*“¡Oh maravilla, un jardín entre las llamas!
Mi corazón es capaz de cualquier forma...”*

Ibn Arabí, el murciano más ilustre de todos los tiempos, dejó los versos anteriores para su interpretación universal. Yo voy a realizar una interpretación muy concreta de acuerdo con la idea de este artículo. *Las llamas* bien pueden ser las diferentes realidades educativas que nos encontramos en el Centro donde trabajamos con inmigrantes. Me refiero a los alumnos extranjeros que necesitan aprender español de forma urgentísima para “medio” adaptarse a nuestra sociedad. Y digo “medio adaptarse” porque los que tenemos más experiencia en estos asuntos, sabemos que es un proceso largo y dificultoso. Para que un alumno no nativo en lengua española, que no está escolarizado desde infantil o primer ciclo de primaria en un Centro español, pueda obtener una titulación básica, deben confluir muchas circunstancias positivas.

Entre ellas la segunda parte del verso de Ibn Arabí: *el jardín*. Jardín en forma de corazón capaz de adoptar cualquier forma; capaz de acercarse a conocer la realidad del alumno inmigrante que tiene que atender; capaz de relajarse, reflexionar y trabajar por el bien de sus alumnos, por sus necesidades.

Me refiero, me dirijo a una parte del docente, aquella donde se encuentra su capacidad de adaptación, de empatía con el inmigrante que desconoce o conoce poco nuestra lengua.

En la procedencia cultural de los alumnos encontramos una civilización predominante, la islámica. Si bien en nuestro “suelo patrio”, si es que existe esa realidad, tenemos abundantes elementos de un pasado histórico común (lengua, restos arqueológicos de todo tipo e incluso referencias culturales aún por explorar), en la actualidad parece que se hace más hincapié en lo negativo de esa civilización. En los medios de comunicación y en muchas conversaciones públicas y privadas da la sensación de que asistimos a una especie de enfrentamiento con la cultura de procedencia de la inmensa mayoría de nuestros alumnos extranjeros.

Considero que los centros de educación españoles y sus representantes más importantes, profesoras y profesores, deben tomar partido en estos temas, ejerciendo lo que se denomina una “*discriminación positiva*”. Para ello lo primero es conocer a nuestros inmigrantes, sus necesidades educativas, la forma y los métodos de poder superarlas...; pero sin perder de vista lo que ellos, sus culturas, pueden aportarnos.

Para la evaluación inicial hay que conocer una serie de informaciones imprescindibles de cada alumno. En algunas ocasiones habrá que pedir la colaboración de un “mediador cultural” de origen idéntico al de los alumnos (quizá un compañero de clase, con suficiente conocimiento de castellano, alguien de ONGs o servicios sociales...); en otras ayudarnos de estrategias comunicativas propias o por último, y sería lo ideal, recabar esas informaciones utilizando la lengua materna del alumno. No es tan difícil, al menos en árabe dialectal marroquí. (En chino seguro que es otra historia).

El primer dato clave para la evaluación inicial es la edad del inmigrante. Para la enseñanza del español L2, el factor madurativo es muy importante. Yo distingo entre adquisición o aprendizaje según el alumno sea menor o mayor de 8-9 años.

Cuanto menor es el inmigrante, mejor. Los procesos de adquisición aún están latentes. Si es adolescente o adulto considero que el hipotético módulo cerebral asociado a la adquisición de una lengua de forma natural, como la lengua materna, está suplantado o bajo la influencia de uno más importante que podríamos denominar de resolución de problemas o inteligencia general. Esto hace que la nueva lengua de aprendizaje se filtre con una fortísima influencia de la lengua materna y que los mecanismos de control de la inteligencia general sobre resolución de problemas impongan su metodología, muchas veces nada acorde con la adquisición natural de una L2.

El segundo dato importante para la evaluación inicial es el nivel de instrucción del inmigrante. Empezamos a conocer si sabe leer en su lengua materna. La misma fotocopia ampliada del pasaporte nos puede servir, o algún otro documento que podamos conseguir. No importa que nosotros no sepamos cómo se lee, sólo debemos comprobar que el alumno puede leerlo tras indicárselo nosotros con el dedo sobre el escrito, sirviéndonos del lenguaje de la mímica universal.

De forma más o menos parecida, intentaremos que copie algo en su lengua materna, fijándonos si lo hace con soltura o se fija continuamente para copiarlo como un dibujo. El que no sepa leer y escribir castellano no significa que sea analfabeto. Si está alfabetizado en su lengua materna, tenemos un buen trecho realizado del camino formativo del alumno inmigrante en nuestro país. A partir de este dato hay que diferenciar y seleccionar los materiales educativos españoles a emplear.

Lo ideal es conocer desde el primer momento los estudios realizados en su país de origen. Comprobar el conocimiento inicial que tiene el alumno en oralidad, lectura y escritura del castellano es más sencillo para el docente. Debemos evaluarlo desde las primeras actuaciones.

En los grupos de alumnado magrebí, siempre se encuentra el profesor con el problema de la escritura y pronunciación del nombre de sus alumnos. Esta circunstancia se amplía si la comunicación oral con el inmigrante es casi nula y además es analfabeto en su lengua materna.

Todos los alumnos magrebíes suelen traer fotocopia de su pasaporte, y en él aparece el nombre escrito en árabe y francés. La lectura castellana del nombre en francés no se corresponde con la pronunciación que nos da el alumno de su nombre y apellido. Algunos alumnos traen el documento español de identidad para extranjeros (D.I.E.) y tampoco se corresponde, incluso tiene más fallos que los encontrados en su pasaporte entre el francés y el árabe ¿Qué hacemos los profesores/as que diariamente nos encontramos con esta circunstancia? ¿realizamos el esfuerzo de pronunciar su nombre tras escucharlo o le llamamos según leemos en su pasaporte o el documento español de identidad de extranjeros?, ¿escribimos en su ficha y en las diferentes dinámicas de aula un nombre que no se corresponde, en muchos casos, a la pronunciación castellana de su nombre árabe?

Conozco algún caso extremo en que el alumno inmigrante, para facilitar la comunicación al profesor y resto de españoles, se cambia el nombre a uno español que suene parecido a su nombre árabe; y si es muy diferente a los nuestros, pide directamente que se le llame Pepe o Paco. Incluso algún profesor, no dispuesto a realizar el esfuerzo de pronunciar un nombre de otra cultura, cambia el nombre de algún alumno.

Desde la Educación de Adultos, en la oferta educativa de "Español a inmigrantes", debemos proponernos el nombrar al alumno lo más cercano posible a su lengua materna.

Llevarle como siempre se le ha llamado desde que nació. Desde luego requiere cierto esfuerzo por parte del profesor.

Sin duda el nombre y apellido que aparece en el documento administrativo que aporta el alumno (pasaporte o D.I.E.) debemos tenerlo en cuenta para la identificación oficial del alumno, pero nuestra propuesta es realizar el esfuerzo de pronunciar y escribir su nombre y apellido lo más cercano posible a su producción en lengua materna. Para ello, basándonos en el nombre árabe de su pasaporte, haremos la transcripción al castellano según la Escuela de Arabistas Españoles y de ahí a una escritura estándar lo más cercana posible a su pronunciación en lengua materna del alumno. Somos conscientes de la dificultad de la tarea y de los posibles problemas que pueda tener el alumno por las diferencias entre el nombre "oficial" que aparece en su documento de identidad (pasaporte o D.I.E.) y el aportado por nuestra propuesta. Por ello desde el Centro de Adultos se le entregará al alumno un documento firmado por el secretario del Centro donde se apreciarán los cambios realizados desde lo especificado en su pasaporte y un carné de estudiante con la escritura en castellano de su nombre y apellido resultante.

Presento a continuación los nombres y apellidos de los alumnos magrebíes que asistieron en el curso 2003-2004 a mi grupo de inmigrantes Nivel A. En la tabla, en su parte izquierda, colocamos el nombre "oficial" y en la derecha el nombre fonéticamente más correcto y acorde con su lengua materna.

EL MILOUD ALLAQUI	AL MILUD ALÁUI
KADDOUR AHSSAINI	QADDÚR AHSÁINI
BOUZEKRI OMARI	BÚZAKRI AL UMARI
MAJID BRAHMI	MAYID BRAHMI
YAAGOUB BRAHMI	IAGUB BRAHMI
AZIZ JELLOUL	AZIZ YALÚL
AZEDDINE ALLOUL	AZDÍN ALÚL
MOURAD RAQOUBA	MURAD RAGUBA
MALIKA EL HANK	MALÍKA ALHANK
ZEHRA EL HAJRA	ZAHRA AL HAYRA
MUSTPHA ABBOUCHI	MUSTAFA ABUSI
AISSA ZERFAOUI	AISA ZARFÁUI
KHALID ABBAOUI	JALÍD ABÁUI
RABAH HSSAINI	RABAH AHSÁINI
SAID EL HILALI	SAÍD ALHILÁLI
MUSTAPHA EL ARFAOUI	MUSTAFA AL ARFÁUI
EL HOUSSINI HSAINI	ALHUSÍN AHSÁIN
MUSTAPHA DALIL	MUSTAFA DALÍL
MOHAMMED JABROUNI	MOHAMMAD YABRÚNI
ABDELKADER JABROUNI	ABDELQÁDER YABRÚNI

La experiencia de este trabajo con los nombres de los alumnos ha sido muy positiva, se refuerza la empatía entre profesor-alumno y aprecio como el magrebí valora el esfuerzo realizado por “su profesor” para nombrarle como lo hacen sus amigos y familiares.

Un tercer dato importante que debemos conocer los profesores es el tiempo que el inmigrante se encuentra en España. Es una información fundamental para su proceso de oralización en castellano. Curiosamente en el grupo base de este trabajo, el grupo de Nivel A de Cabezo de Torres (Murcia), aparecen algunos alumnos que están más de 7 años en nuestro país pero son analfabetos. Hace algunos años ya intentaron aprender en las clases de español del Cabezo, pero al tener el grupo de clase los niveles mezclados y por la falta de una atención específica, el inmigrante dejaba de asistir a los pocos días. Abandonaba por sentirse incapaz de seguir el ritmo de clase, por vergüenza de sus carencias lecto-escritoras... Es una satisfacción, en este curso, que el alumno con más necesidad de aprender no abandone su proceso formativo porque cada vez nos acercamos mejor a sus necesidades. Además, estos alumnos ya oralizados en castellano, son de gran ayuda para sus compañeros/as también analfabetos en su lengua materna y con poco tiempo en España. Ha sido un verdadero acierto el poder separar los niveles y atender más adecuadamente el auténtico nivel de cada alumno.

Con el alumnado no alfabetizado utilizamos una de las últimas propuestas de aprendizaje de la lecto-escritura, la denominada constructivista, que intenta englobar los avances que se han ido produciendo en las últimas décadas en campos tales como la psicología cognitiva, la lingüística, la pedagogía...

Se trata de propuesta porque no es un método, sino un conjunto de reflexiones acerca de la lectura, la escritura y el aprendizaje. En este enfoque se concede más valor a los procesos de aprendizaje que a los resultados obtenidos, se parte de los conocimientos previos que posee el alumno y se reconoce la importancia que tiene la función comunicativa en toda la actividad.

La dimensión comunicativa se traduce en la utilización y producción de textos diversos, la discusión como instrumento de interacción, el replanteamiento del concepto de error y el papel del profesor como facilitador de situaciones. Los soportes teóricos de este enfoque son el constructivismo, el alumno no es un sujeto pasivo, sino que compara, formula hipótesis, reorganiza...; el aprendizaje significativo, actividades que permitan pensar y esforzarse en la producción de textos cada vez más complejos y útiles; y el aprendizaje en colaboración entre iguales, la interacción con los compañeros facilita el proceso de alfabetización.

En este enfoque no se sigue ningún método de lecto-escritura en concreto, pues los textos que se trabajan son muy variados (logotipos, anuncios publicitarios, programación de televisión, documentos oficiales sobre la estancia del inmigrante en nuestro país...), ocupando especial importancia la escritura del propio nombre y el reconocimiento del de los demás (se analiza su forma, las primeras letras, se buscan coincidencias entre ellos, el número de letras...). Posteriormente se pueden trabajar otros según familias de palabras, contrarios... para acercarse, así, al análisis de las palabras propuestas. De este modo se va favoreciendo el paso a la etapa silábico-alfabética y alfabética. En última instancia, de lo que se trata es de que el aprendizaje de la lecto-escritura se produzca tras un proceso de contacto directo con textos reales y cercanos en un ambiente de diálogo y cooperación...

Bibliografía

- A.S.T.I. (2001) *En contacto con... Método de alfabetización para inmigrantes*, Madrid, Fundación Santa María.
- Corriente, F. (1997) *Diccionario español- árabe*, Barcelona, Herder.
- Cortés, J. (1996) *Diccionario de árabe culto moderno, árabe- español*, Madrid, Gredos.
- F.A.E.A. (1998) *Método Contrastes de alfabetización en español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Educación y C.
- Galvín, I. (1998) *Proyecto FORJA. Lengua española para inmigrantes*, Madrid, FOREM
- Instituto Cervantes (2002) *Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes (para la traducción en español).
- Instituto Cervantes (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Jiménez, A. (2000) *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados*, Madrid, Fundación Largo Caballero.
- Littewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995) *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- Matte Bon, F. (1992) *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- Miquel, L. (1998) *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.
- Richards, J. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Villalba, F. (1999) *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación y C.
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2001) *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Univ.
- VV.AA. (1995) *Manual de lengua y cultura*, Madrid, Cáritas.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Variación gramatical y segundas lenguas. El uso de ser, estar, haber y tener en el español de algunas comunidades inmigradas

Joan Miquel Contreras / Lluïsa Gràcia
Facultat de Lletres
Universitat de Girona
lluisa.gracia@udg.es / gali@udg.es

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es la comparación de las oraciones atributivas, existenciales, posesivas y locativas del español con construcciones equivalentes en algunas de las lenguas más habladas por los inmigrantes que se han establecido en Cataluña. Esta comparación tiene como objetivo descubrir qué errores del habla en español cometidos por los hablantes de estas comunidades y relacionados con las construcciones mencionadas pueden explicarse a partir de la gramática de su lengua nativa. En primer lugar presentaremos brevemente las características sintácticas de estas construcciones y, al final, tras una sucinta comparación entre las lenguas, recogeremos algunos de los errores relacionados con estas estructuras.

Los datos que presentamos en este artículo han sido extraídos de los trabajos realizados por el grupo de investigadores vinculados al *Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració* (GALI) y al *Grup de Léxic i Gramàtica* de la Universitat de Girona. Estas investigaciones se han beneficiado de las ayudas de los departamentos de *Benestar i Família* y de *Universitats Recerca i Societat de la Informació* (2001SGR00288) de la Generalitat de Catalunya, y del proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia BFF2003-04043.

Las abreviaturas que se utilizarán a lo largo de este estudio son las siguientes: AUX. 'auxiliar', EXIST. 'Existencial', LOC. 'Locativo', PART. 'Partícula', PL. 'Plural', POSP. 'Posposición'.

2. Las frases atributivas

El primer aspecto sintáctico del que nos ocuparemos es la forma que tienen las lenguas de construir las frases atributivas. En este trabajo nos centraremos en las frases atributivas formadas por un sujeto nominal y un atributo adjetival, como ilustramos en los ejemplos de (1). Dejamos de lado, por tanto, las frases que tienen complementos de otro tipo (nominal, preposicional, etc.).

Como es sabido, en español hay dos verbos copulativos que pueden aparecer en este tipo de construcciones y que, de alguna manera, reflejan diferencias aspectuales:

- (1) a. Pedro es alto
b. Pedro está contento

Así, en (1a) el uso del verbo *ser* nos indica que la propiedad de *ser alto* es inherente al sujeto. Por el contrario, el verbo *estar* en (1b) indica que la propiedad de *estar contento* es transitoria.

En otras lenguas solo existe un verbo copulativo:

- (2) a. Maria è intelligente ITALIANO
'María es inteligente'
- b. Maria è stanca
'María está cansada'
- (3) a. Peter is tall INGLÉS
'Pedro es alto'
- b. Peter is tired
'Pedro está cansado'
- (4) a. Mun|aa só||aa ai PENYABÍ (Bhatia, 1993: 82)
chico atractivo es
'El chico es atractivo'
- b. Raajuu báí□híaa ai
Raju sentado es
'Raju está sentado'

Pero también es muy frecuente que las lenguas construyan sin verbo este tipo de estructuras, es decir, simplemente yuxtaponiendo el sujeto y el predicado, especialmente si el tiempo de la frase es presente:

- (5) a. Ma li hěn cǒng míng CHINO (Li y Thompson, 1987: 98)
Molly muy inteligente
'Molly es muy inteligente'
- b. Yugon gillen ni SONINKÉ (Girier, 1996: 99)
hombre grande AUX.
'El hombre es grande'
- c. Al-jāru lat⊕īfun ÁRABE (Lecomte, 1980: 110)
el+vecino amable
'El vecino es amable'
- d. Hinog ang mga mangga TAGALO (Schachter, 1987: 214)
maduro PART. PL. mango
'Los mangos están maduros'
- e. Argaz-a d asebhan BEREBER (Sarrionandia, 1905: 373)
hombre+este PART. bueno
'Este hombre es bueno'
- f. Léna glupá RUSO (Comrie, 1987: 76)
Lena estúpida
'Lena es estúpida'

En algunos casos, solo existe una marca equivalente a un verbo copulativo si la frase no está en presente:

- (6) a. ÁRABE (Lecomte, 1980: 110; Sánchez, 2002: 52)
Al-jāru lat#īfun **Ka#na** al-qalamu kabīran
el+vecino amable era el+lápiz grande
'El vecino es amable' 'El lápiz era grande'
- b. RUSO (Comrie, 1987: 76)
Léna glupá Léna **bylá** glupoj
Lena estúpida Lena era estúpida
'Lena es estúpida' 'Lena era estúpida'
- c. UCRANIANO (Humesky, 1986: 38)
Ja profésor Ja **búdu** profésor
yo profesor yo seré profesor
'Yo soy profesor' 'Yo seré profesor'
- d. TAGALO (Aspillera, 1993: 60 [adaptado])
Kapitbahay namin sila **Naging** kapitbahay namin sila
vecino nuestro ellos ser-PAS. vecino nuestro ellos
'Ellos son nuestros vecinos' 'Ellos fueron nuestros vecinos'

3. Frases existenciales, posesivas y locativas

En muchas lenguas, las construcciones atributivas están formalmente relacionadas con las existenciales (*hay coches*), las posesivas (*tengo una casa*) o las locativas (*estoy en casa*). En español, como es de sobras conocido, utilizamos verbos diferentes según el tipo de construcción:

- (7) a. El chico es simpático (atributiva)
El chico está cansado
- b. El padre está en casa (locativa)
- c. En casa hay muchos armarios (existencial)
- d. Carmen tiene muchos amigos (posesiva)

A continuación veremos, a modo de ejemplo, cuáles son las estrategias gramaticales empleadas en otras lenguas por lo que se refiere a estructuras existenciales, posesivas y locativas, y su relación con las atributivas.

3.1. El caso del chino

En chino, existe un elemento verbal, *you*, que expresa existencia y que se utiliza tanto en las existenciales como en algunas posesivas:

- (8) CHINO (Li y Thompson, 1981:507; Lyovin, 1997:137, Li y Thompson, 1981:513)
- a. Chéng li **yǒu** gōng yuán (existencial)
ciudad en EXIST. parque
'En la ciudad hay parques'
- b. Wǒ **yǒu** liǎng běn shū (posesiva)
yo EXIST. dos PART. libro
'Yo tengo dos libros'

Zhī zhu **yǒu** bā ge tuǐ
araña EXIST. ocho PART. pata
'Las arañas tienen ocho patas'

En las existenciales, como en (8a), el complemento locativo aparece delante (*ciudad en*). En este mismo ejemplo, el sintagma nominal cuya existencia se afirma aparece al final y se interpreta como indefinido (*parque*). En las posesivas (8b), el poseedor aparece delante (*yo, araña*) y la cosa poseída, detrás de *you* (*libro, pata*). Como se puede observar, el orden de elementos en la frase es idéntico si consideramos la posesión como un tipo de existencia, en el sentido de que se indica la existencia de una entidad respecto de otra: el nombre que denota el poseedor o el locativo aparece en primer lugar, y la cosa poseída o, simplemente, la cosa que existe aparece al final.

Sin embargo, existe una diferencia sintáctica destacable entre las posesivas y las existenciales. Como puede observarse a partir de los ejemplos de (8), el complemento locativo que puede aparecer en las existenciales contiene una posposición (*ciudad en*), mientras que el poseedor en las posesivas es un sintagma nominal. Se entiende por *posposición* el elemento que se sitúa detrás del sintagma nominal y que en otras lenguas, como en español, equivale a una preposición.

En chino algunas de las formas que nosotros construiríamos con el verbo *tener* corresponden a la yuxtaposición del sintagma nominal poseedor y de un elemento que expresa una sensación o un estado, sin la aparición de ninguna forma verbal. En (9), al contrario de los ejemplos anteriores, la cosa poseída no es una cosa física sino una sensación y el valor es muy parecido al de un estado expresado por una atributiva (*estar hambriento, sediento*):

- (9) CHINO (Li y Thompson, 1987: 98; HF, c.p.)
- a. Ma lì hěn cǒng míng (atributiva)
Molly muy inteligente
'Molly es muy inteligente'
- b. Zhè ge nán hái è / kě / lěng ("posesiva")
Este PART. niño hambre / sed / frío
'Este niño tiene hambre / sed / frío'

Observamos que una distinción parecida se da también en inglés. No todas las construcciones con nuestro verbo *tener* corresponden a estructuras con el verbo *to have*, sino que los estados tienden a exigir el verbo copulativo *to be* con un atributo adjetivo:

- (10) INGLÉS (to have / to be) ESPAÑOL (tener)
- a. He has a car 'Él tiene un coche'
He has a problem 'Él tiene un problema'
Dogs have four legs 'Los perros tienen cuatro patas'
- b. He is hungry 'Él tiene hambre'
He is cold 'Él tiene frío'
He is sleepy 'Él tiene sueño'

Si bien todas las frases españolas de (10) se han construido con el verbo *tener*, en las frases inglesas correspondientes pueden aparecer verbos diferentes: *to have* en un caso y *to be*, en el otro. Probablemente la diferencia entre el español y el inglés o el chino refleja dos tipos de posesiones diferentes, cuestión que no podemos abordar en este trabajo.

Respecto a las locativas, en chino se construyen con la partícula *zài* y el orden de los elementos de la frase es el inverso del que encontramos en las existenciales: primero el sintagma nominal, que se interpreta como definido, y después el locativo:

- (11) CHINO (Ramsey, 1987: 80)
Qián **zài** zhèr (locativa)
dinero ser aquí
'El dinero está aquí'

El español se comporta de manera muy similar al chino: en las oraciones existenciales con el verbo *haber*, el sintagma nominal siempre es indefinido; si ha de ser definido, la frase se ha de construir con *estar*:

- (12) Aquí **hay** una mesa / *la señora
La señora / la mesa **está** aquí

3.2. El caso del soninké

En soninké, las oraciones existenciales, las locativas y las posesivas se construyen como las atributivas: sin verbo y con el locativo o el poseedor al final. Solo varían en dos aspectos. Por un lado, el auxiliar es *ni* en las atributivas con un adjetivo y *wa* en los otros casos. Por otro lado, este auxiliar ocupa posiciones diferentes en la frase: después del atributo o antes del locativo o poseedor. El sujeto es siempre la cosa cuya existencia, locación o posesión se afirma. En las posesivas, el poseedor puede aparecer con diferentes posposiciones que variarán según el tipo de posesión: cuando se poseen objetos, la posposición es *maxa* y cuando se trata de estados, es □a.

- (13) SONINKÉ (Girier, 1996:99; MC, c.p.; Girier, 1996: 97 [adaptado], 113-114; MC, c.p.)
- a. Yugon gillen **ni** (atributiva)
hombre grande AUX.
'El hombre es grande'
- b. Sokke **wa** no (existencial)
hierba AUX. allí
'Allí hay hierba'
- c. N **wa** deben Na (locativa)
yo AUX. pueblo en
'Yo estoy en el pueblo'
- d. Marafanu filli / xalisi **wa** in **maxa** (posesiva)
fusiles dos dinero AUX. yo POSP.
'Yo tengo dos fusiles / dinero'
(lit.: dos fusiles / dinero están en mi)
- e. Dulle / yinmankara **wa** yaxaren **Na** ("posesiva")
hambre / dolor.de.cabeza AUX. mujer POSP.
'La mujer tiene hambre / dolor de cabeza'
(lit.: el hambre / el dolor de cabeza está en la mujer)

(15)	a.	hija ∅ muy bonita	ser → ∅	chino
		fiesta mayor ∅ fiesta grande	ser → ∅	chino
		pero no ∅ posible	ser → ∅	chino
		robar dinero ∅ más fácil	ser → ∅	chino
	b.	dice que ∅ pobre es muy malo	ser → ∅	soninké
		la escuela ∅ muy bueno	ser → ∅	soninké
		Figo ∅ muy buena	ser → ∅	soninké
	c.	yo y uno ∅ empatados	estar → ∅	árabe
		su vida ∅ triste	ser → ∅	árabe
	d.	porque ∅ poco difícil	ser → ∅	ucraniano
		es muy mal porque ∅ joven	ser → ∅	ucraniano
	e.	porque ∅ su hermano	ser → ∅	tagalo

También se dan algunos casos de usos de *ser* por *estar*, a veces con un complemento adverbial de manera. Son menos frecuentes los usos de *estar* por *ser*.

(16)	a.	yo es enfermo	estar → ser	chino
	b.	es un poquito curado	estar → ser	soninké
	c.	es muy mal porque joven	estar → ser	ucraniano
	d.	es bien	estar → ser	penyabí

En (17) presentamos ejemplos de elisión del verbo en frases locativas, existenciales y posesivas y en (18), usos erróneos de los verbos de estas construcciones:

(17)	a.	él ∅ fiebre	tener → ∅	soninké
	b.	el libro ∅ en allá	estar (loc.) → ∅	árabe
		no ∅ más	tener → ∅	árabe
	c.	primero ∅ en Madrid un día	estar (loc.) → ∅	tagalo
		y luego ∅ Barcelona una		

		semana		
	a	Córdoba Ø un año y medio trabajando yo	estar (loc.) → Ø	tagalo
	d.	pero ahora Ø económica problemas	haber → Ø	ucraniano
(18)	a.	hay las amigas	estar → haber	chino
	b.	tiene mucho policías en país de Gambia es de mucho 'en Gambia hay mucho [pescado]'	haber → tener haber → ser	soninké soninké
	c.	y cuando está calor	estar → tener	árabe
	d.	tengo en [página] 32	estar → tener	tagalo
	e.	aquí está un banco	haber → estar	ucraniano

Todos estos datos sugieren que los hablantes de estas lenguas tienen dificultades para aprender el uso de estas formas verbales del español. Probablemente esta dificultad se deba a que en sus lenguas no hay elementos léxicos que expresen estas nociones o que un mismo elemento sirva para construcciones diferentes. Por otra parte, también puede dificultar su aprendizaje el hecho de que el contenido semántico de *ser*, *estar*, *haber* y *tener* es vago y que son verbos que tienen un valor más gramatical que léxico.

5. Conclusión

Conocer la gramática de las lenguas de los alumnos sin duda puede ayudar en la tarea de enseñarles nuestra lengua, puesto que algunas de las dificultades más comunes están relacionadas con su primera lengua y los errores pueden resultar extraños a los profesores si no se conoce su origen. Saber algo de estas lenguas favorecerá la comprensión de las dificultades de los aprendices y, por ende, permitirá al profesor preparar el material didáctico y las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada caso.

6. Bibliografía

- Aspillera, P. S. (1993) *Basic Tagalog*, Toquio, Charles E. Tuttle Company.
 Bathia, T. (1993) *Punjabi*, Londres, Routledge.
 Comrie, B. (1987) *The Major Languages of East and South-East Asia*, Londres, Routledge.
 Corriente, F. (1988) *Diccionario español-árabe*, Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
 Girier, C. (1996) *Parlons Soninké*, Paris, L'Harmattan.
 Humesky, A. (1986) *Modern Ukranian*, Toronto, Edmonton.
 Lecomte, G. (1980) *Grammaire de l'arabe*, Paris, Presses Universitaires de France.
 Li, Ch. L. y S. Tompson (1981) *Mandarin Chinese. A Functional Refernce Grammar*, Berkeley, University of California Press.

-
- Li, Ch. N. y S, A. "Chinese" en *The Major Languages of East and South-East Asia*, Comrie, B. (Ed.), Londres, Routledge, 83-105.
- Lyovin, A. (1997) *An Introduction to the languages of the world*, Oxford, Oxford University Press.
- Ramsey, S. Robert (1987), *The languages of China*, Princeton, N. J., Princeton University Press.
- Sánchez, R. (2002) *L'àrab: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i de l'àrab*, Barcelona, Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya.
- Sarrionandia, P. (1905) *Gramàtica de la lengua rifeña*, Tánger, Imprenta Hispano-arábiga de la Misión Católica.
- Schachter, P. (1987) "Tagalog" en *The Major Languages of East and South-East Asia*, Comrie, B. (Ed.), Londres, Routledge.

H. F. Ha | i Fe←ng, informante de chino.

M. C. Musa Camara, informante de soninké

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes

Maite Hernández García
Félix Villalba Martínez

*“Light touch-paper and retire. Per smontarlo l’inglese non va bene.
Prendi il papagayo. Odvezite me do kolodvora. Üstüpü alýn!
Ziehen Sie auch die roten Reiter! Laat maar gaan hoor, die telefoon. Vá ao depósito. ¡Pruebe
usted otra vez!*

*¿Entiende usted estas instrucciones? ¿Solamente en su lengua? ¿En otra u otras lenguas? ¿Se
las podría arreglar en un ámbito laboral en el que de entrada apenas entiende alguna palabra? Millones
de personas están actualmente en Europa en esta situación, en el trabajo no pueden comunicarse con
los demás”*

Grünhage-Monetti, M et al (2001:5)

Generalmente cuando se habla de enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes se entiende que el objetivo de dicha actividad consiste en que el estudiante alcance una adecuada competencia comunicativa general en la L2 para emplearla en situaciones variadas de la vida cotidiana. Sin embargo, como trabajadores o potenciales trabajadores, parte de los integrantes de este grupo social necesitarán un aprendizaje específico de la lengua relacionado con el mundo del trabajo, lo que para la enseñanza de nuestra lengua podríamos denominar *español con fines laborales* (EFL)

En las siguientes páginas abordaremos esta cuestión comenzando por una reflexión de tipo terminológico que nos permita diferenciar la enseñanza de una L2 para inmigrantes con fines generales, de la de fines laborales (EFL) y la de fines específicos. (EFE) Posteriormente justificaremos la necesidad de diseñar cursos de fines laborales para este colectivo y propondremos tipos de programas que se podrían desarrollar en nuestro país. Concluiremos con una serie de consideraciones generales sobre la mejor forma de poner en práctica estos programas.

1. La enseñanza de español para inmigrantes versus la enseñanza de español con fines específicos.

A la hora de caracterizar la enseñanza de español para inmigrantes es frecuente que se considere como parte de la enseñanza de lenguas con fines específicos (Soto, 2001; Mateo, 1994)¹.

¹ Sólo tenemos que echar una ojeada a algunas publicaciones tan prestigiosas como el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, la revista *Frecuencia L*, los trabajos de algunos investigadores, entre los que caben señalar los de las

Para ello se atiende, básicamente, a los temas tratados o al tipo de participantes. A nuestro modo de ver, ninguno de estos criterios justifica por sí mismo tal consideración. Así por ejemplo, los temas que suelen tratarse (los papeles, la vivienda, el trabajo, la salud...) no exigen un uso específico de la lengua o, al menos, no muy diferente del que se proporciona en los cursos estándar de español. Tampoco, la condición socioeconómica de los estudiantes, ni las diferencias culturales o de formación influyen en el uso de la L2.

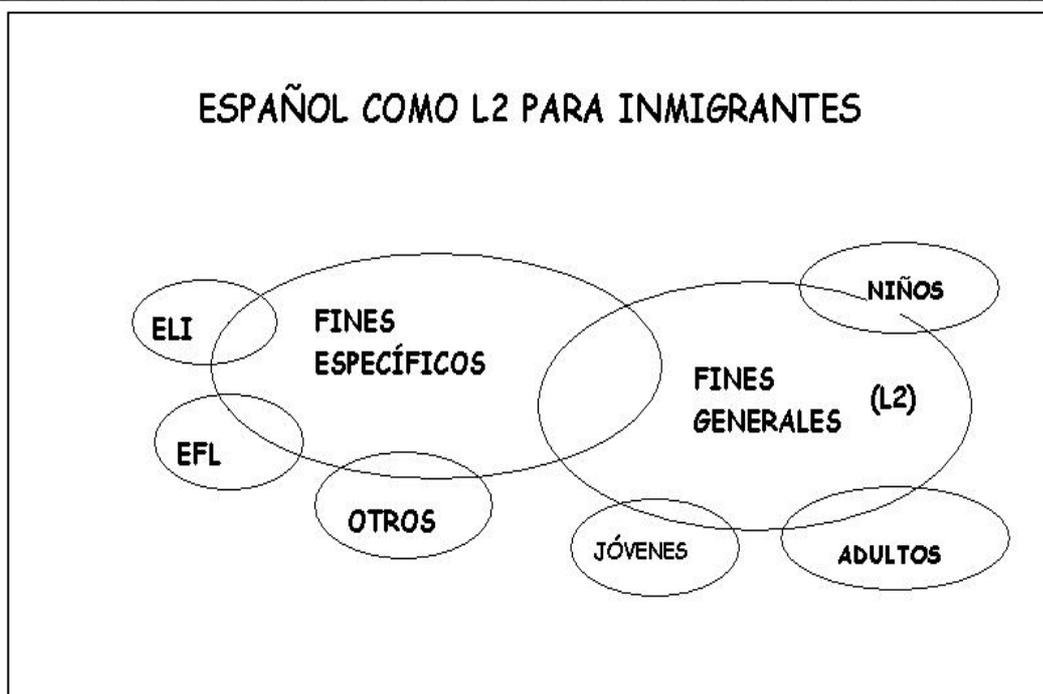
En la mayoría de los cursos de español para inmigrantes adultos se utiliza un tipo de lengua no marcada con la que se pretende alcanzar una competencia comunicativa general. Es decir, se trabaja con una *lengua común*, no restringida, que forma parte del conocimiento de la mayoría de los hablantes de esa lengua (Cabré, 1993)

Por el contrario, en la enseñanza de lenguas con fines específicos se hace, según señala Lerat (1997:18), un *uso de la lengua para exponer técnicamente los conocimientos especializados*. Es decir, se pretende el desarrollo de una competencia comunicativa restringida, relacionada con un contexto concreto. Se utiliza, por tanto, lo que se designa como *lenguaje de especialidad*, que es un lenguaje marcado, caracterizado por una serie de peculiaridades como *la temática, el tipo de interlocutores, la situación comunicativa, la intención del hablante, el medio en el que se produce el intercambio comunicativo, el tipo de intercambio...* (Cabré, 1993: 128-129)

En este sentido, y como indica esta misma autora, en las lenguas de especialidad la temática no forma parte del conocimiento general de los hablantes de una lengua, sino que sólo es conocida por los *especialistas*, que son los quienes poseen esos saberes gracias a un proceso de aprendizaje especializado. Por otra parte, las situaciones comunicativas que se producen en esos contextos determinan el tipo de lenguaje que se usa, los temas y nociones que se tratan, la tipología de textos (los llamados *textos y documentos especializados*),... Asimismo, los lenguajes de especialidad poseen características lingüísticas y textuales muy determinadas, como por ejemplo, la utilización de un léxico propio, de tecnicismos, de referentes simbólicos e icónicos... Además, en las situaciones de enseñanza de lenguas a inmigrantes se suele dar una integración de destrezas similar a lo que ocurre en los cursos generales de idiomas, mientras que en la enseñanza de lenguas con fines específicos lo habitual es que se trabajen éstas de forma desigual, en función de las necesidades de los estudiantes.

Por tanto, creemos más adecuado reservar el concepto de enseñanza de lenguas con fines específicos a la que tiene por objeto el satisfacer las necesidades lingüísticas de los estudiantes relacionadas con el mundo académico o profesional -for academic study or for work- (Stevens, 1988; Robinson, 1991; Hutchinson y Waters, 1987). Aquí hablaríamos de la enseñanza del español como **lengua de instrucción (ELI)** destinada a los hijos de los inmigrantes escolarizados (Villalba y Hernández, 2004), la **enseñanza de español con fines laborales (EFL)** y otros tipos de cursos en los que se requiere un aprendizaje y un uso específico de la lengua limitado a determinados contextos, como podría ser, por ejemplo, la enseñanza de español para la obtención del carné de conducir.

citadas autoras o el diseño de algunos cursos de master en Español Lengua Extranjera para verificar esta cuestión.



2. La enseñanza de español con fines laborales versus el español con fines específicos.

En este artículo queremos acercarnos a la enseñanza de lenguas orientada al trabajo y, más concretamente, lo que hemos dado en denominar **español con fines laborales (EFL)** Área que posee una gran importancia en países con larga trayectoria de inmigración como Australia, Holanda, Alemania o Estados Unidos (English for Occupational Purposes –EOP-, English for Vocational Purposes –EVP- y Vocational English as a Second Language –VESL-) pero que hasta la fecha ha sido escasamente desarrollada en España².

Para el español, la enseñanza de la lengua con fines profesionales se ha desarrollado bajo el epígrafe genérico de fines específicos. Con esta orientación se ha venido desarrollando una intensa actividad editorial y didáctica desde los años 80 que se ha plasmado en la publicación de múltiples manuales, en la convocatoria de cursos de formación del profesorado y en la celebración de congresos nacionales e internacionales sobre el tema.

Por lo general, este tipo de enseñanza está destinado, a trabajadores extranjeros de muy alta cualificación profesional, expertos en la materia y que se acercan a la L2 tras haber adquirido cierta habilidad en esa lengua. En consecuencia, el objetivo de los participantes consiste en afianzar sus habilidades lingüísticas en algunos dominios particulares del español. Por otra parte, los cursos que se diseñan con estos fines se imparten, generalmente, en el lugar de trabajo (en las mismas empresas) y por profesionales del área de ELE.

Sin embargo, existe un amplio grupo de trabajadores que quedan al margen de esta orientación formativa aunque también tengan necesidades lingüísticas relacionadas con el

² En España han sido muy pocas las iniciativas en este campo: apenas algunos glosarios de términos profesionales, como los elaborados por el IEES Juan de la Cierva, el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* (2002), de Cruz Roja, el diseño de un curso para mujeres del servicio doméstico realizado por Hernández, M. y Villalba, F. (2003) y alguna que otra memoria de master, como la de Murias Cariacedo (2004)

lugar de trabajo. Nos referimos a los trabajadores que caracterizamos como *inmigrantes*, cuya presencia en nuestro país ha ido aumentando en importancia en los últimos veinte años.

Las estadísticas más recientes (de junio de 2005) de la Secretaría de Estado de la Seguridad Social hablan de **1.495.476 extranjeros dados de alta en la Seguridad Social**, lo que representa el **8,33%** del total de los trabajadores cotizantes (17.942.395 personas). Si comparamos estas cifras con las del año pasado³, podemos observar un fuerte incremento debido al proceso de normalización que ha tenido lugar en nuestro país⁴.

Un primer análisis de este proceso de normalización, arroja una serie de datos muy interesante para el tema que aquí se trata. Así, los empleos en los que encuentran trabajo los inmigrantes son: **el servicio doméstico**, que es la ocupación más solicitada (31,63%), seguido de la **construcción** (20,76%), **agricultura y ganadería** (14,61%), **hostelería** (10,36%) y **comercio al por menor** (4,77%). Otro dato muy revelador es que más del **50%** de los extranjeros que han solicitado su regularización **no tienen el español como lengua materna** ya que proceden de África, Asia, los antiguos países del Este y del espacio económico europeo⁵.

Muchos de estos trabajadores necesitarán aprender español para participar en interacciones relacionadas con su trabajo: negociar salarios y condiciones laborales, pedir aclaraciones, tomar notas, leer instrucciones... Pero, también, necesitarán *capacitarse profesionalmente* para desempeñar nuevos trabajos o promocionar profesionalmente.

En consecuencia, parece oportuno diseñar cursos de enseñanza de español para esas *otras ocupaciones* que quedan al margen de la oferta específica que existe hasta ahora: la agricultura, la construcción, el servicio doméstico, la hostelería... Cursos que, por otra parte, contemplen distintos niveles de instrucción y formación de los participantes, ya que la lengua con fines laborales puede ser enseñada a principiantes y utilizada con éxito por estudiantes con bajo nivel de instrucción o, incluso, analfabetos (Birna Arnbjörnsdóttir, 2002).

Como puede observarse, la diferencia entre los cursos de español con fines específicos y estos otros *de fines laborales* para inmigrantes estriba, no sólo en los tipos de profesiones sino también, en la importancia que tiene en el segundo caso la *formación profesional*. En la enseñanza del español con fines específicos ésta suele ser innecesaria, ya que los estudiantes poseen una alta capacitación profesional adquirida en su lengua materna. Sin embargo, los alumnos inmigrantes previsiblemente necesitarán, además del aprendizaje de la L2, formación/ actualización en las tareas que comportan la diferentes profesiones porque, o bien su formación laboral de origen es baja, o bien aquí se ven obligados a desempeñar puestos de trabajo distintos a los de su formación previa (es frecuente el caso de profesionales ucranianos, rusos, búlgaros... ejerciendo en España oficios tales como jardinero, servicio doméstico, albañilería...)

Pensemos, por ejemplo, en el caso del servicio doméstico. En este tipo de trabajo, serán necesarios, además de los recursos lingüísticos para seguir instrucciones orales o escritas,

³ En diciembre de 2004 eran 1.074.791 los trabajadores extranjeros, de los que 826.136 eran de países de fuera de la UE y 248.655 eran ciudadanos europeos. En mayo de 2005 eran ya 1.364.003 los extranjeros afiliados a la Seguridad Social y representaban el 7,66% de todos los cotizantes.

⁴ En este proceso se han presentado **690.679 solicitudes** que serán resueltas a lo largo de los próximos meses y que acrecentarán, sin duda, el número de trabajadores extranjeros.

⁵ Por nacionalidades: ecuatorianos (20,33%), rumanos (17,22%), marroquíes (12,51%), colombianos (8,24%), bolivianos (6,87%), búlgaros (3,72%), argentinos (3,47%), ucranianos (3,23%), pakistaníes (2,19%), chinos (1,91%), senegaleses (1,44%), rusos (1,16%), argelinos (1,15%), nigerianos (1,04%), malineses (1,02%)...

indicar que se ha terminado el trabajo, expresar necesidad, pedir aclaraciones..., otros que tienen que ver con la capacitación profesional como entender logotipos de productos de limpieza, la manipulación, conservación y caducidad de los alimentos, la preparación de platos básicos de la cocina española, el uso de los electrodomésticos más usuales... (Hernández y Villalba, 2003)

3. Los cursos de enseñanza de la L2 con fines laborales para inmigrantes

La enseñanza de español con fines laborales tiene una clara orientación social en la medida en que supone un instrumento potente de acceso y promoción al mercado laboral. No hay que olvidar que los destinatarios de este tipo de acciones son vulnerables a los cambios que se producen en el entorno del trabajo -desempleo, cambios tecnológicos...- (Verhallen, 1996)

Con esta orientación, la enseñanza de EFL podría servir para:

- Contribuir a la coordinación de instituciones de diversa naturaleza interesadas en la formación e inserción laboral de los inmigrantes: sindicatos, cámaras de comercio y asociaciones de empresarios, Ministerios de Trabajo, Exteriores y Educación, Consejerías de educación de las distintas autonomías, organizaciones no gubernamentales, INEM, agencias de trabajo temporal, Centros de educación de personas adultas, profesores de español como L2 y de formación profesional...
- Favorecer la obtención y el mantenimiento del empleo.
- Ayudar a la promoción dentro del propio trabajo.
- Facilitar la recolocación en caso de despido.
- Facilitar el acercamiento del trabajador inmigrante a las clases de lengua si éstas se llevan a cabo en el lugar del trabajo⁶.
- Hacer más accesible la formación ocupacional para este tipo de estudiantes porque la lengua aprendida está incorporada a la formación laboral.
- Contribuir a la lucha contra la siniestralidad laboral al dar formación al trabajador sobre seguridad e higiene en el trabajo.
- Fomentar la investigación en torno a la enseñanza de español como L2 a inmigrantes (creación de currículos adaptados a las necesidades reales, formación específica del profesorado, creación de materiales...)
- Favorecer el que la empresa disponga de trabajadores preparados para desempeñar el puesto de trabajo para el que han sido contratados.
- ...

Pese a las evidentes ventajas de la enseñanza de lenguas con fines laborales para inmigrantes, las críticas a esta orientación se suelen centrar en dos aspectos claramente diferenciados.

En primer lugar, se señala que con este tipo de enseñanza se contribuye a crear esclavos, personas dependientes del trabajo y de la empresa, fortaleciendo el papel de los empresarios en la jerarquía social y económica.

⁶ La duración de las jornadas laborales, los desplazamientos al lugar de trabajo o de residencia dificultan la asistencia a los cursos de L2.

La segunda es que promueve un aprendizaje parcial de la lengua, dado el supuesto *input* limitado al que están expuestos los estudiantes, que impide que el inmigrante pueda extrapolarlo a nuevas situaciones y, por consiguiente, dificulta su plena integración en la sociedad de acogida.

A nuestro modo de ver, ambas críticas no tienen que ver con el concepto de fines específicos o laborales, sino con los modelos sociales, educativos y de lengua que pueden aplicarse. Analicémoslas por separado.

En cuanto a la relación entre este tipo de enseñanzas y la explotación laboral, hay que recordar que el núcleo central de la enseñanza de lenguas con fines específicos y laborales y, en general, de toda la enseñanza de lenguas “*es el que todas las decisiones, contenidos y metodología están basados en los motivos de los aprendices para aprender*” independientemente de cuáles sean éstos (Hutchinson and Waters, 1987) En este caso esas motivaciones tienen que ver con el mundo del trabajo y esta es una situación exacta a la de los altos ejecutivos de multinacionales que necesitan aprender la L2. Sin embargo, ¿cuál es la razón para que estos últimos puedan disponer de cursos adaptados a sus necesidades lingüísticas y profesionales y los *inmigrantes* no? Y, ¿por qué en el caso de los ejecutivos no se plantean semejantes críticas? ¿No se tratará esto de una nueva forma de discriminación?

Por otra parte, hablar del trabajo no tiene porqué relacionarse con la explotación laboral. Esta viene dada por circunstancias que no son lingüísticas, sino sociales y políticas, como por ejemplo, el reconocimiento o no, por parte de la sociedad de acogida, de los derechos de estos trabajadores o de su status de ciudadanos⁷. Por el contrario, los cursos de lenguas con fines laborales pueden contribuir al cambio social si en ellos se contemplan funciones como, por ejemplo, la negociación de salarios y condiciones laborales y al servir de vehículo de transmisión de información acerca de los derechos y obligaciones de los trabajadores, información que puede no ser accesible de otra forma.

En resumen, no es tanto el título que le demos a estos cursos como los contenidos que se propongan y la forma de trabajarlos y esto dependerá, en buena medida, de nuestra visión del mundo que, no hay que olvidar, tiene un sesgo ideológico y político.

En cuanto al *input* limitado que se transmite con este tipo de prácticas habría que señalar que todo depende de la idea de lengua que se maneje. Así, si es limitada (función denotativa de Smith) el nivel de competencia al que se llegará también lo será, imposibilitando su extrapolación a otras situaciones.

No obstante, este hecho no está vinculado exclusivamente a la enseñanza de fines específicos o laborales, sino que ocurre igualmente en cursos generales y, especialmente, cuando los inmigrantes son el grupo meta.

También, la supuesta limitación del aprendizaje está relacionada con prácticas educativas en sí y los roles que se atribuyen a los distintos participantes⁸.

⁷ Resulta sesgado atribuir la explotación laboral al caso de los trabajadores inmigrantes. Las prácticas de explotación laboral son muy generales en el mundo occidental y se dan en todas las esferas profesionales. Tampoco existe una relación directa entre la formación de los trabajadores y el grado de explotación. Sólo hay que ver las condiciones de trabajo de muchos profesores (especialmente la de los de español) y compararlas con las de otros trabajadores no cualificados. Pese a esto, se siguen ofertando numerosos cursos de actualización profesional en este campo sin que se hable de explotación laboral.

⁸ Habrá un aprendizaje más *parcial* en los casos en los que el profesor constituye el eje central del proceso de aprendizaje y se parta de un concepto de estudiante como elemento pasivo de dicho proceso.

Según los resultados de un estudio realizado en Islandia con trabajadores extranjeros empleados en conserveras es posible construir un puente entre la comunicación real fuera del entorno del trabajo y los cursos de lengua con fines laborales si se pone énfasis en el desarrollar en el estudiante estrategias de aprendizaje y comunicación (Birna Arnbjörnsdóttir, 2002)

Por último, creemos que, en ocasiones, las críticas proceden de concepciones simplificadas de lo que es la lengua con fines específicos. Son planteamientos en los que se considera que es el léxico el único componente de dicha especificidad. Al igual que hemos señalado para la lengua de instrucción (Villalba y Hernández, 2005) podríamos decir que el EFL no es sólo léxico, sino el conjunto de recursos verbales y no verbales necesarios *en y para* el trabajo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.

Esto es así porque el lugar de trabajo es en sí mismo una *comunidad de práctica* comunicativa en la que se dan unos usos específicos de la lengua, se utilizan unos símbolos, imágenes e instrumentos determinados y se reproducen unos rituales comunicativos precisos (Wenger, 1998) Factores todos ellos que hay que considerar en esta orientación de la enseñanza de lenguas y más si se tienen en cuenta que pueden variar culturalmente y, por tanto, necesitan ser aprendidos de manera explícita (Scollon & Scollon, 1997)

4. El diseño de programas de enseñanza de segundas lenguas con fines laborales

¿Qué tipos de programas de enseñanza de la L2 con fines laborales se podrían diseñar en nuestro país? Básicamente podrían ser de dos tipos:

- a) *Programas de enseñanza de la L2 y capacitación profesional*, su principal objetivo consistiría en preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Podrían centrarse en la adquisición de habilidades previas a la obtención de un empleo (técnicas de búsqueda de empleo, preparación de entrevistas de trabajo, elaboración del currículum...), o en el adiestramiento para un trabajo concreto o para una rama profesional. Se podrían impartir en centros de adultos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales... En el caso de los jóvenes, estos cursos podrían desarrollarse en los propios institutos de secundaria, a través de programas de garantía social o de módulos profesionales. El tipo de alumnado al que irían dirigidos sería necesariamente muy heterogéneo: empleados, desempleados y estudiantes; procedentes de distintos tipos de trabajo y experiencias profesionales y con diferentes necesidades educativas y perspectivas de colocación.
- b) *Programas de enseñanza de la L2 en el lugar del trabajo* es decir, formación en las propias empresas, aunque no necesariamente a trabajadores ya empleados. El objetivo de estos cursos sería proporcionar una capacitación lingüística y laboral adecuada para los diferentes puestos de trabajo que ocupan los participantes. En este tipo de cursos el grupo meta sería muy homogéneo, con un ambiente laboral definido y con unas necesidades educativas específicas y, por tanto, unas tareas de aprendizaje concretas, determinadas, en parte, por las demandas de la propia empresa.

¿Es esta situación diferente a la de otros países con mayor tradición en inmigración?

Veamos, por ejemplo, el caso de Estados Unidos donde hay una población de más de 30 millones de personas con una lengua materna distinta al inglés, muchos de los cuales son adolescentes o adultos que tienen un nivel de competencia bajo en dicha lengua. Son personas con *Limited-English-Proficient (LEP)* para los que hay diseñados distintos programas

de ESOL (English for Speakers of Other Languages) (NCLE, 2002) que van desde los cursos de inglés como L2 centrados en el desarrollo de una competencia comunicativa general y en los que los temas giran en torno a la vida cotidiana: ir al médico, conseguir un trabajo, ir de compras. Los programas de alfabetización en inglés, los de enseñanza de la lengua y ciudadanía (Civics o EL/Civics), que integran la enseñanza del idioma con la de los derechos y responsabilidades civiles y los programas de enseñanza de la lengua con fines laborales: los llamados *Vocational English-as-a-Second-Language Programs (VESL)* o los de ESOL en el lugar de trabajo.

Los programas VESL o programas de capacitación profesional se podrían considerar programas *pre-laborales* (McGroaty y Scott, 1993) ya que estarían destinados a grupos heterogéneos de parados que se preparan para acceder a una colocación. Los alumnos de estos programas aprenden una variedad de destrezas en la L2 relacionadas, bien con habilidades generales previas al empleo (técnicas de búsqueda de empleo, la entrevista de trabajo, la cumplimentación de los formularios necesarios para la consecución de una colocación...), bien enfocadas a la formación en una determinada ocupación o sector laboral.

Los programas de ESO en el lugar de trabajo se imparten en el lugar de trabajo (empresa, fábrica...) a trabajadores ya empleados, y tienen por objeto la enseñanza de la lengua relacionada con un trabajo en concreto. En ellos el diseño del syllabus, las funciones y el léxico parten de lo que se hace en el propio trabajo y los contenidos que se presentan pueden ir desde el vocabulario especializado al lenguaje necesario para las relaciones sociales con los compañeros.

Según McGroaty y Scott (1993) existirían otro grupo de programas *centrados en las necesidades del trabajador* en los que se proporcionaría éste tanto lo que quiere saber para su vida personal, como lo que necesita para desempeñar su puesto de trabajo. Esta orientación es una propuesta de los sindicatos quienes consideran que la mayor parte de los programas de enseñanza de segundas lenguas a trabajadores se centran sólo en necesidades lingüísticas que derivan del propio trabajo e ignoran la vertiente social de los participantes en el proceso. Muchas organizaciones de adultos y de trabajadores están a favor de este enfoque.

Por último, otro modelo de enseñanza de VESL es la enseñanza profesional bilingüe/bicultural (BVT) Estos programas están implantados en comunidades con una población de trabajadores no nativos que comparten la misma lengua materna. Esta se usa para la enseñanza tanto del inglés como para la formación ocupacional. A lo largo del tiempo el uso de la lengua materna disminuye, aumentándose el del inglés.

El objetivo de todos estos programas es acelerar el acceso al empleo de los trabajadores con bajo nivel de inglés, parados o con trabajos precarios, y reciben apoyo financiero de los Ministerios de Trabajo y Educación y de las instituciones involucradas en la atención a refugiados e inmigrantes, aunque también hay programas apoyados por entidades privadas.

5.- ¿Cómo impulsar este tipo de cursos en nuestro país?

Cualquier iniciativa de este tipo tiene que ser consensuada por todos los participantes que intervienen en el proceso. En el terreno educativo éstos son: el Ministerio de Educación, las Consejerías de Educación y Servicios Sociales de las distintas comunidades, los Ayuntamientos... Entidades de las que dependen los centros y aulas de adultos. En el laboral, los Ministerios de Trabajo y Asuntos Exteriores, las cámaras de comercio, las asociaciones de empresarios, los sindicatos, el INEM y los órganos locales de empleo... Instituciones a las que habría que añadir las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones o representantes de los propios inmigrantes.

El objetivo de estos cursos sería doble. Por una parte, cualificar lingüísticamente a los trabajadores y, por otra, capacitarlos profesionalmente para el desempeño de las tareas que conlleva el puesto de trabajo, de forma que pudiesen establecerse “niveles de referencia” lingüística y laboral en distintas profesiones que marcarían las metas de los cursos de formación y que podrían servir de orientación, tanto a empleadores como a trabajadores. Para ello, sería preciso, en primer lugar, la elaboración de un inventario de profesiones que, según las tendencias demográficas, desempeñan, o es previsible que lo hagan, los inmigrantes. En él se especificarían los distintos dominios lingüísticos y profesionales de cada uno de los oficios, de tal forma que el empleador supiera, en el momento de la contratación, el nivel de competencia del trabajador y éste pudiera tener un incentivo de progreso lingüístico y laboral. Para ello sería de desear que en ambas facetas hubiera una certificación oficial.

Tal inventario debería de ser producto del trabajo coordinado entre expertos en español como lengua extranjera y profesionales de cada uno de los trabajos (profesores de formación profesional o de taller). Los expertos en ELE se encargarían de la realización del análisis de necesidades lingüísticas y de uso de la lengua en contextos laborales. Dicho análisis de necesidades se debería realizar utilizando diversos instrumentos:

- Entrevistas a empresarios, encargados, comités de empresa, sindicatos, trabajadores o potenciales trabajadores...
- Observación directa en el lugar del trabajo: grabación y transcripción de intercambios orales, análisis de documentos específicos del entorno laboral (notas, formularios, albaranes...; signos y símbolos sobre seguridad e higiene en el trabajo...); análisis del apoyo que tiene el trabajador e identificación de las posibles barreras en el aprendizaje.

El objetivo de ambos tipos de especialistas (expertos en ELE y profesores de formación profesional) sería la elaboración de dos tipos distintos de documentos:

- a) Catálogos/ inventarios de cursos en los que se especificaría su ficha técnica (objetivos, necesidades técnicas y humanas precisas para ponerlos en funcionamiento...)
- b) Definir el currículum y elaborar materiales didácticos para cada uno de estos cursos.

A partir de estos documentos los centros de personas adultas, las organizaciones no gubernamentales, los IES, el INEM..., podrían ofertar este tipo de cursos que podrían contar con fuentes de financiación diversas.

Para concluir, tendríamos que plantearnos la cuestión de cómo integrar la enseñanza de la segunda lengua y la formación profesional.

Las escasísimas experiencias que se han realizando en este campo en España han antepuesto, generalmente, la enseñanza del idioma a la formación orientada al mundo del trabajo o viceversa. En nuestro país ambas parcelas han sido impartidas por profesionales diferentes: profesores de lenguas (maestros, voluntarios...) y profesores de taller, lo que implica, en la mayoría de las ocasiones, que los contenidos lingüísticos analizados en las clases de L2 no son los que se necesitarían en la de formación ocupacional. La solución que se le ha dado en países como Holanda ha sido la *formación integrada (integrated schooling)* en la que la adquisición de la lengua y la formación laboral van unidas.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B (2004) “La enseñanza del español con fines profesionales”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL. Pp. 1109-1128.
- Aguirre Beltrán, B. (1998) “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”. En *Carabela*, nº 44, Septiembre 1998. Madrid, SGEL, pp. 5-29.

- Birna, A. (2002) Teaching Icelandic as a Second Language in the Workplace: a bridge to general proficiency? (Documento de trabajo del taller Odysseus- Second Languages at the Workplace. Language needs of migrant workers; organising language learning for the professional context 5/2000. Project 1.2.5.)
- Cabré Castellví, M.T. (1993) *La Terminología: Teoría, Método, Aplicaciones*, Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.
- De Andrés, R. et al. (2002) *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Madrid, Cruz Roja y Santillana Formación. ISBN: 84-294-7906-6
- Grunhage-Monetti, M. et al. (2003) Odysseus. Second Language at the workplace: Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context. Strasburg. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. www.ecml.at/documents/pub125E2003GruenhagenMonetti.pdf
- Grünhage-Monetti, M. et al. (2001) Odysseus- Second Languages at the Workplace. Language needs of migrant workers; organising language learning for the professional context 5/2000. Project 1.2.5. Report. European Centre for Modern Languages, Council of Europe www.ecml.at/doccentre/doccentre.asp?t=reports
- Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2003) "Análisis de las necesidades lingüísticas requeridas en el servicio doméstico en España". En Grünhage-Monetti et al: *Odysseus. Second Language at the workplace: Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*. Strasburg. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mateo García, M.V. (1994) "Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas". En *revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 3 (REALE), Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.
- McGroarty, M. y Scott, S. (1993) *Workplace ESL Instruction: Varieties and constraints*. Washington, DC: Adjunct ERIC Clearinghouse on ESL Literacy Education, Center for Applied Linguistics (ED 358751) www.cal.org/nclle/DIGESTS/
- Murias Carracero, R. (2004) *Material didáctico de autoaprendizaje del español segunda lengua para inmigrantes que trabajan en el sector de la construcción*. Memoria de Master de ELE. Directora: Aurora Cervera. Madrid, Universidad Complutense. (Pendiente de su defensa)
- Nacional Center for ESL Literacy Education (NCLE) (2002) *La enseñanza del idioma inglés para los adultos en el siglo XXI*. Center for Applied Linguistics (CAL). U.S-Departament of Education (ED), Office of Vocational and Adult Education. ED-99-CO-0008.
- Soto Aranda, B (2001) "La enseñanza de E/L2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas con fines específicos". En *Perspectivas recientes sobre el discurso*. Ana I. Moreno y Vera Colwell (edits.). León, AESLA, 2001. pp. 176 (en CD-Rom)
- Stevens, P. (1988) "ESP after 20 years: A reappraisal", Tickoo, M.L. (ed), *ESP: State of the Art*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1-20.
- Robinson, P.C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Verhallen, S. (1996) *The National Development of Dutch in the Workplace*. Institute of General Linguistics. University of Amsterdam (Documento de trabajo del taller Odysseus-Second Languages at the Workplace. Language needs of migrant workers; organising language learning for the professional context 5/2000. Project 1.2.5.)
- Villalba, F. y Hernández, M^a.T. (2004) "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Santos Gargallo (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.
- Scollon, R. y Wong Scollon, S. (1997) *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford, Great Britain: Blackwell Publishers Ltd.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

La formación a distancia del profesorado de EL2

Rocío Lineros Quintero
CPR Mar Menor (Murcia)
socio-linguistica@cprmarmenor.com

Internet constituye una inmensa fuente de información y conocimiento, es un medio de comunicación y expresión y un soporte didáctico para el aprendizaje.¹

1. Una suerte de mesa redonda virtual²

El número 4 de la Revista electrónica *redELE*³ se inicia con la transcripción de una serie de entrevistas realizadas a personas e instituciones relacionadas con la formación del profesorado de ELE. Estas entrevistas, cuyo título genérico es "*La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas*" evalúan el estado actual de la formación inicial y permanente del profesorado de ELE y determinan las directrices que deben guiar la investigación de la didáctica de ELE, así como las perspectivas futuras en la formación de los docentes.

La importancia de este documento radica no sólo en las opiniones vertidas por las personas e instituciones entrevistadas: Ana María Cestero (Universidad de Alcalá), Marta Baralo (Universidad Antonio de Nebrija), Miquel Llobera (Universidad de Barcelona), Manuel Pérez Gutiérrez (Universidad de Murcia), Mariluz Gutiérrez Araus (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Raquel Pinilla (Universidad Rey Juan Carlos) y Javier de Santiago Guervós (Universidad de Salamanca); también en la coincidencia reflexiva de los mismos en torno a la formación inicial y permanente del profesorado de ELE/EL2 a partir del estado actual de la cuestión. Los avances en la formación del profesorado de ELE/EL2 en los últimos diez años han sido notables, lo que lleva a confirmar su *buen estado de salud*⁴.

Sin embargo, y aunque el camino de la formación del profesorado de ELE/EL2 está ya iniciado satisfactoriamente, se deriva de estas entrevistas una evidente inquietud por emprender nuevas y conjuntas acciones formativas que, además de mejorar considerablemente los resultados obtenidos en la formación, comprometan en mayor medida a las autoridades educativas. La necesidad de estudios superiores en la enseñanza de ELE/EL2, la especialización de los docentes por medio de licenciaturas, doctorados o postgrados es el estado deseable en la formación del profesorado de ELE/EL2.

¹ Marqués, P. (1998) "Usos educativos de Internet: ¿la revolución de la enseñanza? *Comunicación y Pedagogía*, 154: 37-44. Disponible en www.ciberespiral.org/bits/usosred.htm

² Con estas palabras se inicia el resumen de las entrevistas realizadas a diversas personas e instituciones relacionadas con la formación del profesorado en ELE. Documento aparecido en la Revista Electrónica *red-ELE*, nº 4, junio de 2005. Véase www.sgci.mec.es/redele/revista4/index.shtml

³ AA.VV. (2005) "La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas", Revista electrónica *red-ELE*, nº 4, junio de 2005. Véase www.sgci.mec.es/redele/revista4/formacion.shtml

⁴ Expresión tomada textualmente de la opinión manifestada por Raquel Pinilla, Universidad Rey Juan Carlos.

Asimismo, los entrevistados coinciden en apuntar el incuestionable valor que adquiere Internet para la formación del profesorado de ELE/EL2. Reconociendo, incluso, que con el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información la formación inicial y permanente de los docentes de ELE/EL2 conseguiría mejores resultados.

Internet ofrece al profesorado de ELE/EL2 un inmenso abanico de posibilidades formativas, una formidable base de recursos, de materiales didácticos y curriculares eficaces que facilitan la labor docente y el quehacer diario. De ahí, el protagonismo absoluto de la enseñanza virtual, pues *facilita enormemente la formación de futuros profesionales*⁵ de ELE/EL2.

Si en la profesionalización de los docentes de ELE/EL2 la formación telemática toma un papel primordial, es obvio que la enseñanza virtual en ELE/EL2 debe ser considerada ámbito prioritario de investigación. En esta línea de actuación formativa a distancia se ha avanzado mucho en los últimos años, considérense, por ejemplo, las numerosas memorias de máster sobre Internet y ELE/EL2 defendidas en diversas Universidades españolas⁶.

Sería tema de un artículo mucho más extenso y profundo, el análisis de la situación actual y futura de la formación a distancia del profesorado de ELE/EL2 a partir de la reflexión sobre las necesidades formativas de los docentes. Sin embargo, nuestro cometido ahora es otro: presentar las actuaciones en materia de formación telemática del profesorado de EL2 acometidas en la Región de Murcia, así como informar a los docentes de ELE/EL2 de nuevos recursos ubicados en la malla mundial. De ahí, el que se expongan en estas páginas, a modo de guía y sin ánimo de exhaustividad, algunas webs nacientes en la Región de Murcia y referidas a la formación telemática de los docentes de EL2.

Como anteriormente mencionábamos, se ha producido un notable avance en la formación a distancia del profesorado de ELE/EL2; sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en lo concerniente a formación virtual en ámbitos específicos de la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua. No por ello debemos mermar las indudables posibilidades que Internet ofrece a la formación específica de los docentes de EL2; más bien todo lo contrario. Sobre la base de lo ya iniciado es necesario seguir ofreciendo recursos, materiales didácticos y curriculares, investigaciones, innovaciones educativas y, en definitiva, oportunidades formativas a distancia que versen sobre didáctica de segundas lenguas, metalingüística del español, pedagógica, psicología del aprendizaje e interculturalidad.

2. Posibilidades telemáticas para la formación inicial y permanente del profesorado de EL2 en la Región de Murcia

2.1. El Plan de Formación Permanente *FORTELE*⁷

Coordinado desde los Centros de Profesores y Recursos como instituciones prioritarias de la formación permanente del profesorado, [...] la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia propone un plan de formación holista en la didáctica y metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera que asume la conveniencia de la formación en este ámbito de todo el profesorado implicado en centros de enseñanza

⁵ En opinión de Javier de Santiago, Universidad de Salamanca, con quien coincidimos plenamente.

⁶ Especial interés ofrecen las memorias de máster de la Universidad de Barcelona. Una recopilación de las mismas puede verse en www.ub.es/filhis/recopila.html Otros listados pueden verse en la Universidad de Alcalá, www2.uah.es/mele/pdf/memoriaELE_2004.pdf y en la Universidad Antonio de Nebrija www.nebrija.com/servicios/publicaciones/descargas/listado_memorias_espanol.pdf

⁷ García Gutiérrez, M^a.E., J. González Cano, J.E. Linares Garriga, M. Pérez Gutiérrez y E. Vidal Rodríguez (Coords.) (2004).

*no universitaria. Un plan con una perspectiva temporal amplia que pone a disposición del profesorado 250 horas de formación.*⁸

Con estas palabras se presenta el Plan de Formación permanente *FORTELE: Formación Telemática del Profesorado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*⁹. Un plan impulsado desde la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y cuyos destinatarios son los docentes de Educación Primaria, Secundaria y de Adultos interesados en la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en los contextos multiculturales de las enseñanzas regladas y no regladas.

Con el claro propósito de ofrecer al profesorado habilidades y técnicas docentes eficaces para la inmersión lingüística y cultural del inmigrante en los contextos de la educación no universitaria, el plan de formación *FORTELE* establece como objetivos prioritarios para la formación del profesorado de EL2 el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Uso de las tecnologías de la información para la enseñanza de EL2.
2. Reflexión sobre la realidad escolar en la que surgen las necesidades de formación para favorecer la adecuación de la práctica docente a la diversidad cultural y lingüística del alumnado dentro del marco institucional.
3. Utilización de la dimensión lingüística y gramatical de la lengua española en función del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
4. Aplicación a la enseñanza del español L2 en contextos escolares de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de segundas lenguas.
5. Reflexión sobre los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua en niños y adolescentes y sus implicaciones didácticas.
6. Aplicación de diferentes técnicas y recursos para promover la interacción en el aula y optimizar el proceso de aprendizaje.
7. Adquisición de destrezas que posibiliten un ajuste adecuado de todos los elementos que integran la programación a la realidad del aula de EL2.
8. Adquisición de destrezas para el análisis, la selección y el diseño de materiales para el aula de EL2 en contextos escolares heterogéneos.

La estructura del Plan *FORTELE* está basada en la progresiva profundización en temas y ámbitos relacionados con la didáctica del español como segunda lengua; de ahí, que este plan de formación se presente en tres niveles de concreción, facilitando a los docentes su formación en virtud de sus necesidades e intereses. Del mismo modo, esta disposición facilita al profesorado la elección del nivel de formación más acorde a sus conocimientos previos:

Niveles	Progresión	Horas de formación
Nivel I	Inicial	70 horas
Nivel II	Avanzado	80 horas
Nivel III	Superior	100 horas

La propuesta del Plan *FORTELE* como un plan de formación a distancia que emplea las Tecnologías de la Comunicación y la Información para crear un punto de encuentro entre los docentes, un lugar versátil donde exponer experiencias, crear materiales de aula o reflexionar sobre el quehacer diario, consigue que la formación permanente del profesorado se adecue a la demanda y a la disponibilidad de trabajo individual del profesorado. Así pues, *FORTELE* ofrece a los docentes:

⁸ García Gutiérrez, M^a.E. (2004) "Enseñanza del español como L2 en contextos escolares: propuestas para la formación del profesorado". Santander (pendiente publicación).

⁹ Accesible en: www.forteale.net

- La ausencia de limitaciones impuestas por horarios y distancias que permite tanto la demanda diversificada como la producción descentralizada de los contenidos del programa.
- La decisión sobre el orden de los aspectos que se tratan y el tiempo que se les quiere dedicar en función de la necesidad de profundización, así como el horario de trabajo.
- La disponibilidad permanente y en su totalidad de los contenidos “expertos” sobre el tema.
- La oferta de documentación adicional organizada (documentos para la ampliación, complementarios o alternativos) y de materiales de naturaleza multimedia ampliables en el futuro.
- La autoevaluación de los conocimientos adquiridos y el autocontrol del progreso en el trabajo programado.
- La atención individualizada a través de un tutor personal capacitado para el apoyo en la resolución de problemas y en la orientación de su aprendizaje de acuerdo con su contexto de trabajo y sus necesidades específicas.
- La comunicación y el intercambio de impresiones entre todos los participantes (alumnos, tutores, coordinadores) a través de las herramientas establecidas para tal fin como son el correo electrónico y el foro.
- La participación activa de todos y cada uno de los interesados en el proceso favoreciendo la formación “significativa” gracias a las actividades propuestas.
- La familiarización con el manejo de la herramienta informática en el proceso mismo de la formación.

A estas posibilidades, propias de la formación telemática, se le añade la ventaja de la matriculación gratuita en cualquiera de los niveles, lo que hace considerar a *FORTELE* como un plan de formación telemática altamente satisfactorio. Prueba de ello son los resultados obtenidos en las evaluaciones finales realizadas por los más de doscientos profesores que ya han realizado el mencionado plan de formación.

La calidad del Plan *FORTELE* también se hace presente a través de los contenidos considerados en torno a la didáctica y metodología del español como segunda lengua. Contenidos desarrollados por profesionales de diversos niveles educativos regionales (Universidad de Murcia, Secundaria, Primaria y Educación de adultos) especialistas en un ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua, los cuales dotan a esta formación telemática de una diversidad educativa acorde a la demanda recibida.

La presentación de los contenidos de manera progresiva en los tres niveles de concreción está fundamentada en ámbitos temáticos que figuran como ejes conceptuales de la formación del plan *FORTELE*. Estos bloques temáticos responden a *la actuación de la didáctica del español como lengua extranjera en función de los cuatro agentes que intervienen (sujeto, objeto, agente y contexto sociocultural)*:

- Bloque I. Herramientas básicas de telemática educativa.
- Bloque II. Realidad escolar y enseñanza de ELE.
- Bloque III. La lengua como sistema de comunicación.
- Bloque IV. Métodos y enfoques en la enseñanza del español L2 en contextos escolares heterogéneos.
- Bloque V. Adquisición y aprendizaje de una L2.
- Bloque VI. Técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de ELE en contextos escolares.
- Bloque VII. Diseño curricular y programación de la enseñanza de EL2 en contextos escolares.
- Bloque VIII. Materiales para la enseñanza de EL2 en contextos escolares

La planificación general del plan de formación telemática *FORTELE* en los tres niveles de concreción progresiva quedaría como sigue:

Bloques temáticos	Nivel I: Módulos temáticos	Nivel II: Módulos temáticos	Nivel III: Módulos temáticos
I. Herramientas básicas de telemática educativa	1. Uso de la herramienta de formación del curso. Internet, correo electrónico y foros.	1. Recursos multimedia: aplicaciones y bases para la elaboración de materiales multimedia.	1. Materiales en la red: explotación didáctica de recursos y bases para iniciar una página web para los alumnos.
II. Realidad escolar y enseñanza de ELE	2. Marco Común Europeo de Referencia y actividad docente en ELE en contextos escolares.	2. La enseñanza del español a inmigrantes. Evaluación de necesidades e incorporación del concepto de Interculturalidad.	2. La diversidad lingüística y cultural del alumnado y sus implicaciones en el aula.
III. Lengua y comunicación	3. Las actividades lingüísticas (destrezas productivas y receptivas) y su integración en el aula de EL2.	3. Gramática pedagógica fundamental y desarrollo de la competencia comunicativa en EL2.	3. Aplicación didáctica de la pragmalingüística y la sociopragmática al contexto escolar.
IV. Métodos y enfoques para la enseñanza de EL2 en contextos escolares heterogéneos.	4. Métodos y enseñanza comunicativa.	4. El enfoque por tareas y otros enfoques actuales	4. Elementos de una metodología integrada.
V. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua en contextos escolares.	5. Influencia de los factores personales, cognitivos y afectivos en los procesos de aprendizaje de EL2 en niños y adolescentes.	5. Estrategias del aprendizaje autónomo.	5. Conceptos sobre interlengua. Análisis de los errores más frecuentes y sus implicaciones didácticas.
VI. Técnicas y recursos para la enseñanza de EL2 en contextos escolares.	6. La enseñanza del vocabulario. Actividades léxicas y dramatización.	6. La interacción y organización en el aula. Dinámicas cooperativas y talleres.	6. El componente lúdico en la enseñanza del EL2 a niños y adolescentes: la literatura, el cine y la canción de consumo como recurso.
VII. Diseño curricular y programación de la enseñanza de EL2 en contextos escolares.	7. La integración de contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y culturales en la unidad didáctica. Ejercicios prácticos.	7. La evaluación de la formación: criterios y procedimientos. Ejercicios prácticos.	7. Español lengua de instrucción. Adaptaciones curriculares para el acceso interdisciplinar.
VIII. Materiales para la enseñanza de EL2 en contextos escolares.	8. Análisis de materiales disponibles. Criterios de selección.	8. Prácticas de diseño y creación de materiales adaptados a la especificidad del alumnado.	8. El libro de texto y el uso de materiales auténticos. Fuentes de lengua y de cultura para el aula.

FORTELE es, pues, un plan telemático de formación permanente del profesorado en la didáctica y metodología de la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera en contextos multiculturales y plurilingües no universitarios, integrando en sí mismo la versatilidad que ofrecen las Tecnologías de la Comunicación y la Información y el rigor y calidad científica de los contenidos abordados.

2.2. El Plan de Formación Intercultural *Intercultura-net*

Otra de las posibilidades formativas en Internet que ofrece la Región de Murcia al profesorado de EL2 está directamente relacionada con la formación en Didáctica Intercultural que el docente debe poseer. En las aulas de enseñanza confluyen culturas diversas que determinan la enseñanza de español como segunda lengua, pues los modelos culturales están sólidamente afincados en los conocimientos que poseen las personas inmigradas antes de acudir a las aulas de español. Este hecho le supone al docente desarrollar estrategias eficaces que favorezcan:

un diálogo intercultural en el aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales, y un espacio de

*diálogo en que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales, en la que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas.*¹⁰

Paralelamente al Plan *FORTELE*, la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia ofrece al profesorado de los niveles educativos no universitarios un Plan de Formación Intercultural, denominado *Intercultura-net*¹¹, ubicado en el *Portal Educativo Educarm*. La formación telemática que se lleva a cabo en *Intercultura-net* desde 2001 comprende dos modalidades de formación: curso a distancia y grupos de trabajo telemáticos. En estos últimos nos detendremos con posterioridad al considerar las posibilidades que ofrece la Región de Murcia en torno a los novedosos encuentros telemáticos entre profesionales de la enseñanza de español como segunda lengua.

El curso a distancia titulado “*La Educación Intercultural: Estrategias de intervención educativa*” tiene por objetivos dar a conocer el concepto de Interculturalidad y todo lo que el término conlleva, proporcionar al profesorado herramientas para trabajar desde y hacia la Interculturalidad y elaborar materiales didácticos interculturales. Concebido también desde la flexibilidad y versatilidad que ofrece Internet a la formación de los docentes, este curso telemático permite la matriculación gratuita de 300 alumnos al mismo tiempo y la certificación de 60 horas de formación (6 créditos) tras la realización de las actividades propuestas en cada uno de los módulos de trabajo y la presentación de un trabajo final que será supervisado por el tutor correspondiente.

En los cuatro módulos de trabajo de que consta el curso a distancia se disponen diversos capítulos relacionados con el eje temático principal. Así pues, la estructura de contenido que presenta el curso telemático “*La Educación Intercultural: Estrategias de intervención educativa*” queda como sigue¹²:

Módulos temáticos	Capítulos
Módulo I: Cultura e identidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de cultura. ▪ Identidad cultural.
Módulo II: Hacia una sociedad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Intercultural. ▪ Movimientos migratorios y minorías étnicas. ▪ Grupos minoritarios: el pueblo gitano, el mundo árabe y latinoamericanos.
Módulo III: Orientaciones para la escolarización del alumnado de minorías étnicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco jurídico y diversidad cultural. ▪ Actitudes básicas de un educador intercultural. ▪ La escolarización de niños y niñas inmigrantes magrebíes.
Módulo IV: Propuestas organizativas y curriculares para una educación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualización de la Interculturalidad en los Centros Educativos. ▪ Propuestas organizativas y curriculares para el tratamiento de la Interculturalidad. ▪ Diseño de Unidades Didácticas. ▪ Adaptación de materiales curriculares.

Los planes de formación a distancia *FORTELE* e *Intercultura-net* son un claro ejemplo de las muchas posibilidades formativas que ofrece Internet a los docentes de español L2. Oportunidades formativas incrementadas constantemente con cursos y seminarios presenciales ofertados por los diversos Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia.

¹⁰ García García, P. (2005) “Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza del español segunda lengua”, en *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. (pendiente de publicación)

¹¹ Véanse www.cnice.mecd.es/interculturanel/ y www.cadimurcia.net/inter/

¹² Tomado de las Características del curso. Véase www.cnice.mecd.es/interculturanel/cursos.htm

2.3. Curso a distancia de *Especialista Universitario en la enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera* de la Universidad de Murcia

Mención aparte requiere la actuación formativa de alta especialización a distancia ofertado por la Universidad de Murcia y dirigida a docentes de español como lengua extranjera/segunda lengua. El incremento en los últimos años de estos cursos de postgrado a distancia se ha debido, principalmente, a la abundante demanda recibida en las universidades y a la imposibilidad de muchos profesores de trasladarse al lugar de celebración de los mismos. Muy unido a ello está la escasa, por no decir nula, formación inicial que los docentes han recibido a lo largo de sus estudios universitarios sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Desde el año 1999, apunto de comenzar la séptima edición en enero de 2006, se desarrolla el curso "*Especialista universitario en la enseñanza del español como lengua extranjera*"¹³ que acomete la Universidad de Murcia. Consta de 35 créditos de formación y está destinado a diplomados y licenciados interesados en especializarse en la enseñanza de la lengua española a extranjeros. Algunos de los contenidos incardinados en los diversos módulos de enseñanza de este curso de postgrado a distancia son:

- La formación inicial del profesorado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- El papel de las Tecnologías de la Comunicación y la Información.
- La lengua como sistema de comunicación.
- La lengua española y su enseñanza: del pasado al presente.
- Adquisición y enseñanza del español como LE.
- La planificación del Currículo y la evaluación del aprendizaje de ELE.
- Técnicas y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de ELE.
- Lengua española: cultura y sociedades hispanas.
- Prácticum.

Como puede deducirse de estos planes de formación inicial y permanente mencionados, las posibilidades que ofrece la Región de Murcia a través de Internet para la formación del profesorado de ELE/EL2 son variadas y de una calidad evidente. Una formación telemática con distinto nivel de especialización que aborda contenidos teóricos y prácticos, facilitando enormemente la especialización de los docentes.

3. Recursos en Internet para la formación del profesorado de EL2 en el ámbito de la investigación e innovación educativas

La investigación e innovación educativa es uno de los ámbitos de la formación del profesorado de ELE/EL2 en el que menos se ha avanzado si lo comparamos con el ámbito de la formación inicial y permanente. En los últimos años y como resultado de másters y programas de doctorado¹⁴ en ELE/EL2 se vienen realizando trabajos de investigación destacables que, aunque sin la suficiente difusión¹⁵, están desarrollando iniciativas de investigación importantes, al tiempo que exploran nuevos campos de conocimiento y aplicación didáctica de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera/segunda lengua.

La formación didáctica, metalingüística, pedagógica e intercultural que debe ostentar el

¹³ Véase www.um.es/cursoele

¹⁴ La Universidad de Murcia y la Universidad de Almería ofertan, dentro de los programas de doctorado para el bienio 2005-2007, un innovador programa interuniversitario titulado *Didáctica de la comunicación, las lenguas y las culturas* en donde se tratan temas relacionados con la investigación y la didáctica de las lenguas, y la comunicación intercultural. Véase www.um.es/dilengua/docto2006.html

¹⁵ En opinión de Ana Cestero en www.sgci.mec.es/redele/revista4/formacion.shtml

profesor de español LE/L2 ha de estar sólidamente fundamentada tanto en el ámbito de la formación inicial y permanente como en el ámbito de la investigación y la innovación educativa, pues a través de la indagación y la novedad en el quehacer docente se consolidarán las estrategias y habilidades adquiridas a través de los programas de formación. Por consiguiente:

*El desarrollo de una didáctica actual para el español como LE o L2 no puede darse sin una investigación e indagación no sólo sobre la docencia sino también sobre el modelo de lengua que la sustenta y la consideración sobre el modelo explicativo de los procesos de aprendizaje.*¹⁶

A través de Internet el profesor de ELE/EL2 puede conocer muchas de las iniciativas en materia de investigación que se vienen realizando en los últimos años, así como las indagaciones más recientes en la aplicación didáctica de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera/segunda lengua. La presencia en Internet de numerosas páginas webs que ofrecen innovadores recursos para el aula de español y de revistas electrónicas que apuestan por la difusión y promoción de la investigación educativa resultan altamente útiles. Estos recursos podrán ser utilizados tanto por los docentes interesados en la didáctica de ELE/EL2 como por aquellos que buscan una actualización formativa y formación investigadora más específica.

3.1. Consejerías de Educación del MEC

En este sentido, las Consejerías¹⁷ del Ministerio de Educación en las Embajadas de España, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y las Universidades españolas, así como el Instituto Cervantes están realizando una destacable labor de promoción en el ámbito de la investigación e innovación educativa en ELE/EL2.

Centrándonos por un lado en la innovación educativa y en los materiales y recursos de aula que ofrece Internet a los docentes de ELE/EL2 hablaríamos de las webs de la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá y la revista digital *Materiales*, la Consejería de Educación en Brasil y su *Centro Virtual de Recursos María Moliner*, la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda y las webs *Elenza* y *Platypus*, la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda y la revista *Tecla*, la Consejería de Educación en Marruecos con su *Centro Virtual de Recursos Educativos* y las revistas *Cuadernos de Rabat* o *Aljamía* o la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo con la revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español *Mosaico*. En todas ellas, la labor de los asesores en la promoción y difusión del español, en la creación de recursos didácticos para el aula o en investigaciones didácticas en la materia es encomiable.

También el Instituto Cervantes ha sido y es una pieza clave como fuente de recursos on-line para el aula de español LE/L2. La creación del IC Virtual¹⁸ con la puesta en marcha de las secciones que comprende el Aula de Lengua (Historias de debajo de la Luna, Lecturas paso a paso, DidactiRed, Mi Mundo en palabras, Pasatiempos de Rayuela, etc.) convierten la red en un lugar excelente donde el profesorado de ELE/EL2 encuentra un sinfín de materiales didácticos con los que innovar y motivar.

¹⁶ Llobera, M (2005) "La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas", Revista electrónica *red-ELE*, nº 4, junio de 2005. Véase: www.sgci.mec.es/redele/revista4/formacion.shtml

¹⁷ Véase en la página wwwn.mec.es/educa/internacional/index.html de Educación Exterior del MEC en donde se pueden encontrar los enlaces a las webs de las Consejerías en el Exterior.

¹⁸ Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/>

Mención especial requieren, por la importante labor realizada en torno a la formación específica en la enseñanza de español como segunda lengua en contextos educativos y por su difusión en Internet, las Consejerías de Educación de las diversas Comunidades Autónomas españolas¹⁹ a través de sus Centros de Profesores y Recursos y los trabajos realizados por los asesores especialistas en ELE/EL2²⁰. Entre ellas, la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, la Dirección General de Enseñanzas Escolares y Profesionales de la Comunidad Foral de Navarra, las publicaciones digitales de la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, especialmente la revista electrónica *Notas*, la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia con el Portal Educativo *Educarm* donde pueden encontrarse la Revista Educar en el 2000, el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI), la página web de Atención a la Diversidad o materiales y recursos para el aula a través de los distintos Centros de Profesores y Recursos o la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana a través de la cual pueden encontrarse en su página web *Intercultur@lidad* secciones con materiales didácticos y experiencias de aula.

3.2. Revistas electrónicas

La lista de materiales y recursos para el aula de español LE/L2 es interminable. Internet se ha convertido en un claro espacio de innovación educativa donde el profesor de español encuentra un importante estímulo para desarrollar su labor docente indagando, creando y aplicando nuevas propuestas de aula.

En otro orden de cosas y relacionadas directamente con la promoción y la difusión de las investigaciones en el ámbito de la didáctica de ELE/EL2 se encuentran en Internet un número importante de Revistas electrónicas especializadas en la enseñanza de segundas lenguas y en la didáctica de español LE/L2.

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia se presentó en marzo de 2004 el número cero de la Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera, *Red-ELE*²¹. Una revista destinada a los profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera en todo el mundo y cuyo objetivo principal es contribuir a la formación del profesorado brindándole la oportunidad de conocer y participar en iniciativas de investigación sobre la didáctica del español LE/L2. Desde entonces, *Red-ELE* se ha convertido en una de las fuentes de información más importantes en Internet y a la cual es inevitable acudir.

Por su parte, el Instituto Cervantes impulsa y promueve la formación del profesorado de ELE/EL2 a través de la Revista Digital *Cuadernos Cervantes*²². La revista ofrece a los docentes artículos especializados en la didáctica del español LE/L2, especialmente en la sección dedicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. También pueden encontrarse otras secciones como *reseñas*, informando puntualmente de las novedades editoriales, la sección *espacio multimedia* abierta a las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza y la investigación de la lengua y la literatura españolas.

En 1999 nació como sección monográfica de la revista electrónica *Espéculo* de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, la colección de artículos que forman hoy día la revista *Cultura e Intercultura en la Enseñanza del Español*

¹⁹ Para las direcciones web de las Consejerías de las comunidades autónomas véase <http://c.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?area=organizacion&id=88>

²⁰ Para un mayor acercamiento a los trabajos que se vienen realizando en las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas véase Trujillo, F. (2004) "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua" en el nº 11 de esta revista www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf

²¹ Disponible en www.sgci.mec.es/redele/index.shtml

²² Accesible en: www.cuadernos cervantes.com

como *Lengua Extranjera*²³ y que publica en Internet el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona.

La Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas (la que usted está leyendo ahora mismo), *Glosas Didácticas*²⁴, es un ejemplo importante de los proyectos promocionados desde las diversas universidades españolas para ahondar en los temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (materna, segunda y extranjeras) y las culturas. En este caso, la Universidad de Murcia ofrece a los investigadores y docentes de ELE/EL2 una revista centrada en la edición de monográficos cuyos centros de interés son las innovaciones metodológicas, el uso de las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información, la Interculturalidad, las técnicas y recursos para la enseñanza de la L1 y L2, etc. Especial mención requieren por su acercamiento al tema que ahora nos ocupa, la enseñanza de español como segunda lengua, el número 10 de la revista, dedicado monográficamente al “Panorama actual de la enseñanza del español en el mundo” y el número 11 dedicado a la “Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares”.

3.3. Webs de organismos públicos, profesionales y comerciales

Para terminar con esta somera presentación sobre los recursos existentes en Internet para la formación del profesorado en el ámbito de la investigación e innovación educativa en ELE/EL2 no quisiéramos dejar de mencionar algunas páginas webs que igualmente pueden ser de gran interés para los docentes. Aunque la oferta en artículos, investigaciones y materiales de aula es amplia, de gran calidad y utilidad para los docentes de EL2, siempre queda latente la escasez de contenidos didácticos y formativos en ámbitos tan específicos como la enseñanza de español como segunda lengua en contextos plurilingüísticos y multiculturales. De ahí que consideremos conveniente la visita a las siguientes webs, como ejemplo de las elaboradas por organizaciones, editoriales o profesionales dedicados a la inmigración, la interculturalidad y la enseñanza de español como segunda lengua /lengua extranjera.

- En el marco de las webs elaboradas por las organizaciones sindicales encontramos ***Aula Intercultural***²⁵. El portal de la Educación Intercultural creado por la Unión General de Trabajadores (UGT) que tiene por objetivo avanzar en una educación de respeto y convivencia entre las diferentes culturas, rechazando la discriminación por razones económicas, culturales o de sexo. Entre sus secciones destacan: “Qué es Interculturalidad”, con una profunda reflexión sobre el concepto Interculturalidad a partir de la investigación realizada por Rodrigo²⁶, “Herramientas didácticas” en la cual se ofrecen recursos musicales, juegos, taller de cuentos, experiencias, recursos contra el racismo, etcétera, para trabajar en el aula la competencia intercultural, y “Enseñanzas de segundas lenguas”, especialmente el apartado dedicado a E/LE, español como lengua extranjera, desde el cual se puede acceder a valiosos documentos en línea relacionados con la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes adultos.
- **Cruz Roja Española**²⁷. Este portal, claro ejemplo de las numerosas webs ofrecidas por ONG nacionales e internacionales, ofrece a sus usuarios informaciones de todo orden. Entre ellas destacan las dirigidas a la formación de voluntarios, donde se

²³ Disponible en: www.ub.es/filhis/culturele/index.html

²⁴ Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas

²⁵ Véase: www.aulaintercultural.org

²⁶ Rodrigo Alsina, M. (2004) “La comunicación intercultural”, *Estudios interculturales: textos básicos para el forum 2004*, Universidad Autónoma de Barcelona. Véase: www.blues.uab.es/incom/2004/portada.html

²⁷ Disponible en: www.cruzroja.es

ofrecen cursos a distancia o presenciales, y la “Biblioteca Virtual. Área de Descarga” con importantes publicaciones relacionadas con la inmigración y la enseñanza de español L2.

- La proliferación de páginas webs promocionadas desde las empresas editoriales dedicadas a la publicación de materiales didácticos para la enseñanza de español LE/L2 ha sido en los últimos años una pieza fundamental en la difusión de la lengua española por el mundo. Los docentes pueden descargar, a modo de ejemplo, algunas lecciones, actividades de aula o muestras de ejercicios contenidas en las últimas novedades editoriales, trabajar con ellas, analizarlas y comprar el material a través de la web.
- Si elevado es el número de webs para la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua ofertadas desde las instituciones, organizaciones o empresas editoriales, mayor es el número de ellas considerando la ingente cantidad de profesionales especializados en la didáctica de ELE/EL2 que dedican gran parte de su tiempo libre a la creación de páginas webs. La valía de estas webs se encuentra precisamente en la extensa experiencia profesional e investigadora en la enseñanza de ELE/EL2 que tienen estos docentes. Ello, convierte a estas webs en un lugar de encuentro profesional e investigador, en una mirada hacia la labor docente del compañero y una admirada visión del trabajo realizado a lo largo de los años. Entre estas páginas personales encontramos **Punto de Encuentro. Español como segunda lengua**²⁸, **Interele**²⁹, **Elenet**³⁰, **Zona ELE**³¹, **Página de Español Segunda Lengua**³² o el Portal Educativo **Contraclave**³³, creado por un grupo de docentes de Educación Secundaria y Universidad de la Región de Murcia.
- Mención aparte merece el **Observatorio Atrium Linguarum**, una de las iniciativas recientes más innovadoras en el ámbito de la didáctica de las lenguas y sus culturas que han tenido lugar en España. El OAL, grupo de investigación interuniversitario dirigido por el profesor José Manuel Vez desde la Universidad de Santiago de Compostela, se dedica al estudio de los múltiples aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. El Observatorio, integrado por personas dedicadas a la docencia en los diversos niveles educativos, a la inspección, la investigación en la Unión Europea, la formación del profesorado y la formación ocupacional, dispone de una web (www.atriumlinguarum.org) en donde, en la sección Cajón de Sastre, se pueden encontrar numerosos documentos nacionales e internacionales relacionados con la política lingüística y cultural de la Unión Europea.

4. Internet, un lugar de encuentro para los profesores de EL2

A lo largo de estas páginas hemos podido comprobar cómo Internet responde a dos de los usos educativos de los que nos hablaba Marqués en su artículo “Usos educativos de Internet: ¿la revolución de la enseñanza?”³⁴. Palabras con las que iniciábamos nuestra reflexión y que definen Internet como un *soporte didáctico para el aprendizaje* en el ámbito de la formación de los docentes de ELE/EL2 a través de la participación en cursos de postgrado a distancia y como una *fuentes de información y conocimiento* en el ámbito de la investigación

²⁸ Disponible en: www.ugr.es/~ftsaez/espl2.htm

²⁹ Véase: www.interele.net

³⁰ Disponible en: www.elenet.org

³¹ Véase: www.zonaele.com

³² Disponible en: www.espanol_segundalengua.blogia.com/

³³ Disponible en: www.contraclave.org/

³⁴ Marqués, P. (1998) “Usos educativos de Internet: ¿la revolución de la enseñanza? *Comunicación y Pedagogía*, 154: 37-44; y en <http://www.ciberespinal.org/bits/usosred.htm>

e innovación educativas en la didáctica de ELE/EL2 por medio del acceso a las últimas iniciativas e indagaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de español LE/L2 contenidas en las diversas revistas electrónicas y webs promocionadas por las instituciones educativas, ONG, sindicatos y profesionales de la enseñanza.

A continuación, nos detendremos en el último de los usos educativos que la malla multimedia ofrece a los docentes de ELE/EL2; nos referimos a Internet como *medio de comunicación y expresión*, en palabras de Marqués.

Efectivamente, los recursos que Internet ofrece a los docentes de ELE/EL2 en torno a las posibilidades de comunicación, reflexión, intercambio de experiencias, proyectos u opiniones son cuantiosos. Los foros y debates, las listas de distribución o los grupos de trabajo hacen de Internet un lugar de encuentro difícil de superar en la formación presencial.

Comenzando con este recorrido panorámico por algunos de los lugares de encuentro en Internet para los profesores de ELE/EL2, hemos de mencionar el destacable valor que adquieren las diversas listas de distribución relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de ELE/EL2 alojadas en la RedIris³⁵. El objetivo de estas listas de correo es la creación de una plataforma electrónica de foros de discusión y trabajo que incentivan el intercambio de información académica y científica entre los profesionales de ELE/EL2. La suscripción a estas listas de distribución es pública y gratuita. Formando parte de las categorías “Ciencias de la Educación” y “Lingüística” encontramos listas de distribución relacionadas con la enseñanza de ELE/EL2. Éstas son:

- “Didáctica de las Lenguas y sus Culturas”, **DILENGUAS**, cuyo principal cometido es servir de foro de discusión, debate, información y reflexión sobre temas y aspectos claves que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas y servir de punto de encuentro de profesores, estudiantes, investigadores y, en general, de los profesionales relacionados con el Área de Conocimiento “Didáctica de la Lengua y la Literatura”. En esta lista de distribución se tratan temas metodológicos y lingüísticos relacionados con la didáctica de español como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.
- “Formación del profesorado de Español como Lengua Extranjera”, **FORMESPA**, un foro de debate sobre la formación del profesorado de español como lengua extranjera y en el que pueden participar formadores del profesorado de español como lengua extranjera y también profesores de español que estén motivados por la reflexión sobre la práctica docente e interesados en el intercambio de experiencias didácticas y educativas en torno a nuestra lengua.
- “Foro de debate para los profesionales de la Enseñanza de ELE”, **ELEBRASIL**, dirigido a profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil y a los expertos en formación en el mismo campo aunque pueden participar expertos en formación, profesionales y futuros profesores de ELE.
- “Foro para el profesor ELE en Alemania”, **PROELE**, creado para cuestiones específicas del profesor ELE en Alemania. En este foro se propone el intercambio de información, ideas, propuestas... de interés relevante para los profesores de español en Alemania.
- “ELE en Asa-Pacífico”, **ELE_ASIA-PACÍFICO**, siendo un entorno de colaboración entre

³⁵ En el año 1988, el Plan Nacional de Investigación y Desarrollo puso en marcha un programa especial, denominado IRIS, para la Interconexión de los Recursos Informáticos de las universidades y centros de investigación. En la actualidad RedIris ofrece más de 250 listas de distribución repartidas en las más de treinta materias y disciplinas de investigación. Para más información véase: www.rediris.es

los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera en Asia y Pacífico.

- “Enseñanza de la Lengua española en Nueva Zelanda Aoteaora”, **ELENZA**, se constituye como una herramienta de apoyo para los profesores y profesoras de español en Nueva Zelanda y Australia, tratando problemas, sugerencias o cualquier tipo de información acerca de la labor docente referida a la enseñanza de la lengua española y sus culturas en Nueva Zelanda y Australia: metodología, libros de texto, ejercicios, cursos, etcétera.
- “Foro de la Lengua y Cultura españolas en Las Antípodas”, **PLATYPUS**, que propone como objetivo primordial proporcionar un espacio de encuentro, debate e intercambio lingüístico-cultural entre la comunidad académica y educativa y, en general, entre todas aquellas personas interesadas en la difusión, promoción y conocimiento de la lengua e identidad cultural españolas. En esta lista hallarán cabida temas que abarcan desde la mera curiosidad cultural hasta la elaboración lingüística, literaria y/o metodológica.

Un magnífico lugar de encuentro entre los docentes de ELE/EL2 es el proporcionado por el Centro Virtual Cervantes (CVC), “La enseñanza de español a inmigrantes”³⁶. En esta sección, el CVC presenta *diferentes espacios 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*. La sección consta de tres espacios íntimamente relacionados entre sí: “Documentación”, “Encuentro” y “Debate”, este último dividido, a su vez, en “Guía de recursos didácticos” y “Tablón de anuncios”.

Otro lugar de encuentro muy destacable dentro de la malla mundial es el que ofrece la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia a través del Plan de Formación Intercultural, *Intercultura-net*, al cual ya hemos tenido oportunidad de referirnos al considerar el plan de formación a distancia que propone. En esta ocasión nos detenemos en los “Grupos de Trabajo”³⁷ estrechamente relacionado con el intercambio de experiencias, trabajos y encuentros profesionales de ELE/EL2.

La finalidad de esta actividad a distancia es formar grupos de trabajo para la elaboración de materiales didácticos o documentos de reflexión sobre la Interculturalidad. Al igual que el resto de actividades formativas que propone la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, la inscripción a estos grupos de trabajo es gratuita y está destinada al profesorado interesado en temas interculturales y en trabajar, vía Internet, con otros docentes interesados en la Interculturalidad.

Los temas propuestos para trabajar la Interculturalidad en estos grupos de trabajo son diversos: elaboración de unidades didácticas con un enfoque Intercultural, elaboración de modelos de Planes de Acogida, elaboración de cuestionarios e indicadores para valorar el grado de Interculturalidad en un centro educativo, materiales didácticos para trabajar la Interculturalidad en el aula, elaboración de contenidos interculturales para una revista digital en Internet (con la participación de alumnos, compañeros del centro, etc.), modelos de documentos de información a las familias de alumnos inmigrantes y cualquier otro tema de interés que proponga el coordinador de los grupos de trabajo. Desde la web de *Intercultura-net* puede accederse a algunos de los trabajos realizados a través de estos grupos de trabajo, entre los que destacan diversos materiales didácticos para el aula y experiencias didácticas.

Del mismo modo y formando parte del Plan de Formación EL2, *Plan de actuación para*

³⁶ Véase: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/>

³⁷ Véase: www.cnice.mecd.es/interculturanel/grupos.htm

la formación y asesoramiento al profesorado en la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes³⁸, la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia iniciará en noviembre de 2005 y desde el Centro de Profesores y Recursos del Mar Menor la actividad de formación denominada *ELEncuentros*³⁹. Nuestra actividad formativa está basada en Foros de debate telemáticos sobre Inmigración, Interculturalidad y E/L2 en contextos escolares.

La convocatoria de la actividad estará abierta durante todo el curso escolar 2005-2006 (desde el 2 de noviembre 2005 al 31 de mayo de 2006), por lo que se podrá realizar la inscripción gratuita al curso telemático de 60 horas de formación (6 créditos) en la fecha más acorde a las necesidades e intereses de trabajo de los docentes destinatarios de la misma. Con el fin de que los docentes adscritos a la actividad organicen temporalmente su trabajo a lo largo de las ocho semanas de duración, la página web de *ELEncuentros* proporcionará una "Guía de trabajo" especificando las actividades a realizar en cada una de las semanas de duración del curso telemático.

5. Asociaciones nacionales e internacionales

No quisiéramos finalizar esta presentación de algunos lugares de encuentro en Internet sin mencionar la importancia que adquieren las páginas webs de las diversas asociaciones nacionales e internacionales de profesores de ELE/EL2. Estas asociaciones son elementos claves no sólo para la promoción y difusión del español como lengua extranjera/segunda lengua también para los docentes y personas interesadas en este ámbito de trabajo, pues fomentan la convocatoria de reuniones científicas y encuentros profesionales que han despertado el interés de muchos por esta enseñanza.

Una de las asociaciones más destacadas en este ámbito es **ASELE**⁴⁰, Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. A través de la página de la asociación, los profesores de español L2 pueden acceder a numerosas informaciones sobre congresos⁴¹, cursos, encuentros profesionales, etcétera que se organizan dentro y fuera del país. Entre las secciones más destacadas de esta web se encuentran "Publicaciones", desde el cual se puede tener acceso a las actas, boletines de la asociación y monografías y "Enlaces", donde se presenta, a través de un índice temático, los recursos gratuitos disponibles en Internet para la enseñanza de ELE/EL2.

ADES⁴², Asociación para la Difusión del Español y la Cultura Hispánicas, es una entidad que considera como objetivos prioritarios *la defensa y difusión activa de la cultura hispánica y, especialmente, de la lengua española y la potenciación y promoción del desarrollo cultural, social y económico de los ciudadanos pertenecientes a los países en los que ADES desarrolla sus actividades*. La asociación ofrece a través de su página muchas de las actividades que desde 1977 viene realizando, entre ellas destacan la edición mensual de la revista digital *Tintero*, las actividades didácticas o la amplia lista de enlaces de interés relacionados con la lengua y cultura españolas.

La asociación **AEPE**⁴³, Asociación Europea de profesores de Español, tiene por

³⁸ Lineros Quintero (2005).

³⁹ La web que alojará *ELEncuentros* aún no se halla disponible en la red, por lo que se deberá acudir a la web del CPR Mar Menor (www.cprmarmenor.com), a inicios del curso escolar 2005-2006, para solicitar información sobre el mismo.

⁴⁰ Véase: www.asele.org

⁴¹ El XIII Congreso de la Asociación, que tuvo lugar en la Universidad de Murcia en el año 2002, tuvo como título "El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad". Las Actas del congreso, en formato electrónico, pueden descargarse de la Biblioteca Virtual redEle www.sgci.mec.es/redele

⁴² Véase: www.adesasoc.org

⁴³ Disponible en: www.aepe.us

finalidad *agrupar a los profesores de español para crear lazos profesionales y humanos para el fomento y la difusión de la lengua y de la cultura hispanas, para intercambiar puntos de vista y experiencias en la didáctica, la literatura y en general en los diferentes temas de interés común, relacionados con la enseñanza de la lengua. La Asociación está compuesta por profesores de español de unos 40 países, no sólo europeos, sino también de América y Asia.* La página de AEPE ofrece entre sus secciones el Boletín de la asociación, los congresos realizados, becas, enlaces de interés y la posibilidad de la afiliación a la asociación.

FIAPE⁴⁴, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, reúne actualmente *cerca de 30.000 profesionales de la enseñanza del español organizados en sus respectivas asociaciones nacionales.* La pretensión de esta federación es crear un “entorno de cooperación” entre los profesionales de la enseñanza de español, intentando sumar las expectativas e intereses de todos los profesionales repartidos por el mundo. La página de la federación, muy reciente por otra parte, contiene informaciones sobre los estatutos de la federación y de cómo asociarse a ella.

6. A modo de conclusión

No es tarea fácil extraer una conclusión definitiva tras esta visión panorámica de las posibilidades y recursos que ofrece Internet y específicamente las actuaciones formativas a distancia que la Región de Murcia ofrece a la formación de los docentes de ELE/EL2. La panorámica es tan amplia y los recursos tan diversos que sería arriesgado proponer ideas concluyentes. De ahí la conveniencia de considerar estas reflexiones a modo de conclusión.

Lo que sí parece evidente es afirmar el avance que los nuevos canales tecnológicos han supuesto para la formación del profesorado de español como lengua extranjera/segunda lengua. Un avance, que impulsado desde las instituciones públicas y privadas, da buena cuenta de las repercusiones educativas de la inmigración en nuestro país.

El incremento ostensible y la diversidad de planes de formación a distancia, de cursos telemáticos, grupos de trabajo, listas de distribución, revistas electrónicas, asociaciones, y demás páginas webs de ELE/EL2 es claro reflejo de una demanda acuciante por el aprendizaje de nuestra lengua dentro y fuera del país.

La inmigración, la extranjería y el estatus lingüístico del español en el mundo merecen, por quienes se dedican a la labor docente e investigadora, una profesionalización acorde a las nuevas sociedades y tiempos.

Internet nos ofrece, con recursos eficaces, una excelente oportunidad para ampliar, mejorar y avanzar en los ámbitos de la formación y la investigación e innovación educativas de ELE/EL2. Aprovechémosla.

7. Bibliografía

- García García, P. (2005) “Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza del español segunda lengua”, *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. (pendiente de publicación)
- García Gutiérrez, M^a.E., J. González Cano, J.E. Linares Garriga, M. Pérez Gutiérrez y E. Vidal Rodríguez (Coords.) (2004) *FORTELE: Formación Telemática del Profesorado en la*

⁴⁴ Disponible en: www.fiape.org

-
- Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. CD-ROM: ISSN 84-688-7324-1.
- García Gutiérrez, M^a.E. (2004) *Enseñanza del español como L2 en contextos escolares: propuestas para la formación del profesorado*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, (pendiente de publicación)
- García Parejo, I. (2004) "La enseñanza del español a inmigrantes adultos" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Lineros Quintero, R. (2005) *Plan EL2. Plan de actuación para la formación y asesoramiento al profesorado en la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes. Actuaciones conjuntas de los Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia*. (documento inédito)
- Marqués, P. (1998) "Usos educativos de Internet: ¿la revolución de la enseñanza?, *Comunicación y Pedagogía*, 154.
- Trujillo, F (2004) "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua", *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*, 11.

Experiencias para la integración de alumnos adultos de procedencia migrante. Debate sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa (CVC)

<http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

Germán Hita Barrenechea
Centro Virtual Cervantes

El debate comenzó su andadura en el año 2001 con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Según leemos en la introducción del mismo, «El objetivo del debate es poner a disposición de todos aquellos que [...] 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 experiencias, propuestas y opiniones». Para ello se creó en el Centro Virtual Cervantes¹ un espacio llamado *Debate sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*², en el que, además de los mensajes como en cualquier foro virtual, encontramos las siguientes secciones:

- **Citas para el debate** («... fragmentos [de textos] relevantes de diferentes autoridades, publicados en artículos, libros y documentos... »);
- **Documentos** («... se recogen documentos relacionados con el fenómeno de la inmigración y sus implicaciones en la enseñanza de lenguas.»);
- **Encuentro** (recoge las actas del encuentro celebrado en 2003 con el objetivo de «Presentar propuestas metodológicas [...] 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. [...] Crear las bases para el desarrollo de proyectos...»);
- **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.»);
- **Guía de recursos** (Una guía comentada de recursos didácticos para la enseñanza de lenguas a inmigrantes.);
- **Tablón de anuncios** («... información sobre congresos y encuentros; cursos de formación [...]; publicaciones recibidas; anuncios y resúmenes de noticias y proyectos relacionados con la enseñanza de lenguas a inmigrantes.»).

¹ <http://cvc.cervantes.es>

² <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

En los últimos años, desde diferentes instituciones (ONGs, sindicatos, Centros de Profesores y Recursos, centros académicos y editoriales) se ha publicado una cantidad considerable de material didáctico para la enseñanza/ aprendizaje de segundas lenguas. Gran parte del mismo, va destinado a niños y adolescentes que cuando se instalan en España acceden al sistema educativo donde se pretende que adquieran (a través de las Escuelas de Bienvenida³, ATAL⁴, etc.) una competencia comunicativa en la lengua que les permita seguir el currículo oficial. En cuanto a la enseñanza de la lengua a los adultos, tenemos que destacar el esfuerzo que se está haciendo en los Centros de Educación para Adultos y en diferentes instituciones de carácter cultural y educativo, tanto en lo referido a la enseñanza de la lengua como a la creación de materiales destinados a los adultos con los que trabajan, que suelen tener, en muchas ocasiones, unas necesidades específicas para el aprendizaje de la nueva lengua: legalizar su situación, sacarse el carné de conducir, homologar títulos académicos, encontrar trabajo, hacer una entrevista de carácter laboral...

También en relación al citado debate, queremos hacer mención a la celebración en 2003 del *Encuentro: la enseñanza del español a inmigrantes*, que como podemos leer en el apartado Encuentro es una iniciativa que «... surgió de los participantes [...] que manifestaron la necesidad de profundizar en las reflexiones y trabajos expuestos en el debate virtual».

A continuación citamos frases que recogen las peticiones elaboradas por diferentes grupos de trabajo asistentes al Encuentro y que muestran el sentir general: «Política de inmigración y educación que se concrete en el aumento de recursos materiales y humanos para mejorar las condiciones de vida de la población inmigrante», «Proyecto curricular específico», «Formación continua para el profesorado e implicación de toda la comunidad escolar», «Campañas de sensibilización. Consciencia intercultural», «Coordinación entre diferentes profesionales. Foros, cursos, encuentros, formación de equipos multidisciplinares», «Promoción de encuentros profesionales», «Elaboración de materiales didácticos», «Más estudios fundamentados», «Metodología práctica de trabajo con distintos colectivos y nacionalidades», «Contacto entre diferentes instituciones y profesionales».

En este artículo nos proponemos presentar a los lectores diferentes experiencias dirigidas a la integración de adultos de procedencia migrante que se han mostrado en el citado debate. Reproduciremos literalmente citas de algunos de los mensajes con el objetivo de presentar las experiencias docentes de estos profesionales de la enseñanza a partir de sus propias palabras. Desde aquí nuestro agradecimiento a todos ellos. Pretendemos ahora hacer una sucinta muestra de las experiencias, que provoque el interés y la curiosidad de nuestros lectores por obtener más información, aplicar estas experiencias en su profesión, experimentar con otros proyectos y compartirlos en el debate.

Para redactar este artículo recopilatorio, hemos revisado los numerosos mensajes en el debate, nos hemos centrado en aquellos que hacen referencia a proyectos dirigidos a adultos y hemos establecido los siguientes grupos de experiencias y proyectos dirigidos a este público:

1. Experiencias puestas en práctica desde diferentes organismos pertenecientes a administraciones públicas.
2. Programas llevados a cabo por asociaciones sin ánimo de lucro.
3. Proyectos de creación de material dirigido a la enseñanza de la lengua y la cultura.
4. Experiencias destinadas al trabajo con las mujeres.
5. Programas de Educación Vial.
6. Proyectos de integración a través de la cocina.

³ www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm

⁴ www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_7a.htm

7. Programas de difusión en medios de comunicación.

Aunque a la hora de presentar las experiencias hayamos establecido la clasificación que presentamos más arriba, tenemos que dejar claro que el objetivo final de cualquiera de los proyectos que mostraremos es la integración global en la sociedad de acogida de la población que viene a vivir a nuestro país. La cita XV del debate que trata sobre cómo programar cursos de idiomas para adultos dice: «estos cursos no tienen por qué desarrollarse independientemente de otras ofertas formativas, ya que detrás de todas ellas se encuentra la filosofía del **desarrollo integral de la persona y de participación plena en la sociedad**» (la negrita es nuestra). «Así, los objetivos generales de los cursos de español para inmigrantes deben incluir tanto los orientados hacia la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de los adultos en la nueva lengua, como los encaminados a **potenciar el ejercicio de sus derechos como ciudadanos**» (la negrita es nuestra). Se trata pues de una formación integral de adultos, uno de cuyos primeros pasos podría ser la adquisición de una competencia comunicativa en la lengua de la sociedad de acogida que permitiese la participación como ciudadano en otros ámbitos de la misma como el laboral, social y el educacional. Mónica Molina en el mensaje 4227⁵ resume de una manera clara y concisa la idea: «Desde nuestro punto de vista, lo uno lleva a lo otro. Es decir, el aprendizaje de la lengua del país receptor incide favorablemente en la integración y en la cohesión social, y ésta condiciona a aquél.»

A lo largo del artículo haremos referencia al número de mensaje en el que podemos hallar la experiencia que estemos presentando y la describiremos, como ya hemos dicho, utilizando fragmentos textuales del mismo; por ello, puede ser una buena idea seguir este artículo conectados a la página del debate (cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27) en el que mediante el buscador de la parte superior derecha de la misma se podrá acceder a los textos completos que describen las experiencias que aquí resumimos.

1. Experiencias puestas en práctica desde diferentes organismos pertenecientes a administraciones públicas.

En este apartado vamos a mostrar experiencias en las que han tomado parte administraciones públicas. Los proyectos que describimos han partido desde las más altas instancias gubernamentales, o han seguido un camino inverso apoyando iniciativas propuestas y puestas en marcha desde organizaciones sociales. Esto nos demuestra que es necesaria la participación de toda la sociedad en la tarea integradora de nuevos miembros en la misma.

En el mensaje 4853⁶ Juan Cristóbal Ruiz presenta el proyecto *Enfoque multilingüe y cultural para la enseñanza de lenguas* encuadrado dentro del Programa Sócrates de la Unión Europea y con los siguientes objetivos:

«Reforzar la dimensión europea de la educación en todos los niveles fomentando la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.
Fomentar una mejora del aprendizaje de las lenguas de la Unión Europea.
Promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación.
Fomentar las innovaciones en el desarrollo de prácticas y materiales educativos, así como estudiar temas de interés común en el ámbito de la política educativa.»

Se trata de una experiencia realizada desde una perspectiva europea que ha actuado en diferentes ámbitos (educación, vivienda, situación legal...) y de la que podemos destacar el

⁵ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4227>

⁶ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4853>

haber conseguido la participación de diferentes instituciones y organismos y, sobre todo, su coordinación. Se ha creado un marco teórico de actuación cuya concreción podría ser el caso del Centro de Educación de Adultos de Albuñol (Granada) que nos explica el mismo autor en el mensaje 3279⁷. En este caso el proyecto está dirigido a la población marroquí del municipio y se han implicado diferentes centros escolares y el ayuntamiento de la localidad. Juan Cristóbal Ruiz nos envió un mensaje en el que leemos que se trata de «Un trabajo conjunto con varias instituciones implicadas o incluso dentro de una misma institución diferentes organismos». «... iniciamos un grupo de trabajo conjunto entre Ayuntamiento, Centro de Adultos, antiguos S.A.E. , Profesorado de Primaria, Servicios Sociales, etc. cuando nos planteamos realizar dos proyectos de integración socio-cultural y educativa para la población inmigrante marroquí de nuestro municipio». Estos proyectos se tradujeron en «Clases de refuerzo de lengua y cultura andaluza; Apoyo al profesorado de los respectivos centros para favorecer la comunicación y la interconexión familia-escuela; Actividades complementarias de carácter deportivo, cultural, lúdico o recreativo (charlas, exposiciones, excursiones, fiestas, etc.) con el fin de sensibilizar la población inmigrante y autóctona frente al racismo y la xenofobia; Inicio en el tratamiento de aspectos sociales tales como asociacionismo, vivienda , etc.»

En la siguiente experiencia el camino seguido partió de la iniciativa ciudadana (Escuela de Adultos de Salt en Girona) y consiguió la implicación del ayuntamiento. Sus coordinadores nos explican cómo articularon la vertiente lingüística y la social que hemos mencionado más arriba. En el mensaje 4227⁸ Mónica Molina nos presenta el proyecto de los *Cercles de conversa* puestos en práctica en la Escuela de Adultos de Salt (Girona) en colaboración con el Departamento de Bienestar y Familia de la localidad. Se trata de «una propuesta para la acogida lingüística y social de personas adultas inmigrantes [...] pretende ser una propuesta para afrontar dos de los grandes retos educativos que supone la nueva inmigración: por un lado, la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y, paralelamente, la lucha por la convivencia y la cohesión social.» Una vez especificados los dos objetivos (lingüístico y social), continúa la autora explicándonos los pasos dados para ponerlos en práctica: «Con estos dos objetivos, la Escuela de Adultos de Salt, en Girona, presentó en septiembre 2002 el Plan Local de Formación de Salt al Departamento de Benestar i Família,».

«Así pues, los dos objetivos fundamentales del Plan Local de Formación de Salt son, por un lado, la formación de las personas adultas recién llegadas y, paralelamente, la lucha contra la xenofobia y el racismo, creando espacios de contacto entre la población ya establecida y la nueva inmigración.»

«En nuestro caso concreto, se trata de círculos de conversación y actividades comunitarias que pretenden ofrecer a las personas adultas inmigrantes la posibilidad de entrar en contacto y practicar la lengua catalana a través de las relaciones y las conversaciones establecidas con jóvenes de la población.» En cuanto a la organización y materiales, añade la autora: «Las actividades propiamente dichas, se realizan entre los meses de febrero y junio, pero antes, todos los facilitadores han asistido a una formación inicial de tres sesiones, la primera dedicada al conocimiento en profundidad de los objetivos del Plan, al conocimiento mutuo y a los detalles organizativos de cada tipo de actividad; la segunda sesión se centra en actitudes y prejuicios y la tercera en aspectos metodológicos.»

«Para orientar y ayudar a los facilitadores en las sesiones de conversación, se ha ido elaborando un material didáctico propio.»

«Es evidente que cuatro meses en un círculo de conversación no son suficientes para la adquisición de una segunda lengua, más aún en el contexto de inmigración económica que

⁷ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3279>

⁸ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4227>

nos ocupa, donde las dificultades para practicar la lengua meta son aún mayores que en otros contextos de inmersión lingüística. Aún así, los resultados obtenidos hasta ahora nos parecen muy positivos, tanto desde un punto de vista puramente adquisitivo, como desde una perspectiva más afectiva.»

Animamos a los lectores a leer en el mensaje 4227 la experiencia completa de la que nos gustaría destacar el alto grado de implicación conseguido en el proyecto. Además, es posible solicitar algunos de los materiales con los que se trabaja en Salt.

Para terminar este apartado queremos mencionar una actuación llevada a cabo por el gobierno alemán sobre la que se nos informa en los mensajes 3922⁹ y 4277. Ambas nos muestran iniciativas estrictamente gubernamentales que han tomado forma de ley. En el primero de ellos podemos leer «Los nuevos inmigrantes que lleguen a Alemania deberán tener en cuenta una oferta básica de integración que incluye un curso de lengua, clases sobre la constitución democrática y sobre la vida en Alemania en general.»

«... tras años de deliberaciones, el 30 de julio de 2004, el Parlamento de la República Federal de Alemania aprobó una moderna ley de inmigración que entrará en vigor el 1 de enero de 2005. Con esta ley, el Estado se hace responsable de los deberes y obligaciones que conlleva la integración de personas migrantes y sus familias.

Hasta ahora no había un programa de integración regulado para toda la República Federal de Alemania.» «Sin embargo, con la nueva ley de inmigración, los cursos de integración se exigirán legalmente y serán financiados por el Estado.»

En el mensaje 4277¹⁰ Pilar Melero nos informa de la publicación de un *Manual de instrucciones para inmigrantes*. «Se acaba de reeditar "Un manual para Alemania", publicación que facilita la adaptación de los y las inmigrantes a la nueva vida en Alemania. Este "manual de instrucciones" en su nueva edición revisada y actualizada ofrece, en ocho lenguas (alemán, turco, inglés, francés, ruso, español, polaco e italiano), informaciones sobre el país y sus habitantes, política y derechos, trabajo y seguridad social. También da respuesta a preguntas cotidianas y sobre la nueva Ley de Inmigración. Os animo a que le echéis un vistazo, a mí me parece que es una publicación muy útil para cualquier persona que empieza a vivir en un país que, prácticamente, desconoce.»

Vemos por un lado la regulación institucional en forma de ley, y por el otro la actuación en un primer momento materializada en una publicación con información práctica sobre el país que recibe nueva población. Si nos gusta saber y conocer un poco un lugar que vamos a visitar por motivos turísticos, imaginemos lo valioso de una información en un primer momento sobre el lugar en el que vamos a residir.

2. Programas puestos en marcha por asociaciones sin ánimo de lucro.

Las experiencias que damos a conocer aquí han sido puestas en práctica por asociaciones de diferentes tipos que tienen en común la iniciativa popular. Algunas de ellas ya venían realizando una labor en campos diferentes a los de la emigración, otras han surgido más directamente relacionadas con esta; de cualquier manera, su existencia demuestra una concienciación de parte de la población. Presentamos a continuación los proyectos llevados a cabo en CODEF (Centro Obrero de Formación), Asociación el Puente, A.S.T.I. y la federación catalana APPS.

⁹ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3922>

¹⁰ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4277>

El CODEF (Centro Obrero de Formación) de Zaragoza viene realizando su labor desde 1968 como podemos leer en el mensaje **2706**¹¹ donde nos informa de su programa de educación de personas adultas cuyos objetivos generales son «la educación de los sectores socialmente más desfavorecidos y la participación como forma de desarrollo e implicación en las estructuras sociales». Las áreas de trabajo que se describen en el mensaje son: español para inmigrantes, formación básica, animación sociocultural y dinamización comunitaria, formación y orientación laboral y formación de formadores.

Su programación está planteada de acuerdo al siguiente esquema: «Comunicación.- recursos lingüísticos en las cuatro destrezas. Socialización.- claves culturales y sociales para desenvolverse en espacios públicos. Interculturalidad.- conocimiento, intercambio y análisis de claves culturales, formas de sentir, pensar y actuar para promover y facilitar la convivencia entre culturas.»

En algunos lugares de España con gran actividad agrícola se ha dado una concentración de población extranjera que se dedica a las labores en el campo. Han surgido diferentes organizaciones y aquí presentamos La Asociación El Puente / Lo Pont, más joven (creada en 1999) que la anterior, pues ha surgido a raíz de un fenómeno relativamente moderno. Como su nombre indica, la asociación pretende crear puentes que unan. Se nos describen sus actividades en el mensaje **3484**¹²: «... fines principales son los de favorecer el conocimiento y la relación entre las personas que de diferentes países o culturas se asientan en la Comarca del Bajo Cinca y la atención de la población inmigrante tanto asentada como temporal en el ámbito comarca.»

«Desde la Asociación venimos desarrollando diversas actividades para crear puentes» a través de diferentes programas: Orientación y atención al inmigrante; Programa de viviendas tuteladas; Bolsa de intérpretes y traductores; Bolsa de trabajo; Financiación solidaria; Actividades interculturales y de sensibilización; Inmersión lingüística y clases de apoyo y refuerzo escolar; Proyecto de salud.»

Trini Cabra presenta en el mensaje **3610**¹³ A.S.T.I. y nos explica cuáles son los principios que justifican su acción: «Un proyecto de integración implica una dinámica de continua educación. El aprendizaje de la lengua y alfabetización, en su caso, en nuestro proyecto es una prolongación de un trabajo constante con personas inmigrantes.»

«Perseguimos que las personas se doten de un dominio progresivo de habilidades sociales; promovemos un aprendizaje integrador, en el que se enmarquen sus propios esquemas culturales.»

«... seguimos priorizando la formación para una ciudadanía responsable.»

El objetivo general es «Ser instrumento mediador para una eficaz integración de los inmigrantes.» lo que se detalla en sus objetivos específicos.

Sus actividades se dirigen a las siguientes áreas: «Servicio diario de acogida, con especial atención al 'primer encuentro' y emisión del carné identificativo de nuestro Centro.» «Apoyo y asesoramiento legal conforme a normativa vigente», «Área de Trabajo Social», «Orientación para el empleo», «Formación» y «Sesiones informativas sobre el marco jurídico de la Ley de Extranjería».

¹¹ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=2706>

¹² <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3484>

¹³ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3610>

Queremos mencionar que A.S.T.I. recibió en 2002 el tercer premio Miguel Hernández que «reconoce la importancia que debe darse a la eliminación de las desigualdades ante la educación y a la supresión de las discriminaciones de los grupos desfavorecidos ante la formación básica».

Para terminar este apartado, vamos a presentar una asociación que probablemente será de las más jóvenes que tenemos en España. En el momento en el que enviaron su mensaje al debate no habían iniciado sus actuaciones, pues antes pretendían analizar las necesidades del colectivo al que dirigir sus servicios. Se trata de la Federación Catalana APPS que en el mensaje **4374**¹⁴ nos informa de «la puesta en marcha de un nuevo proyecto para atender a personas con la doble condición de ser inmigrantes y padecer alguna discapacidad intelectual. Puesto que nos encontramos en el punto de partida, nuestra intención es hacer una aproximación al colectivo, es decir un intento de cuantificarlo y conocer sus necesidades específicas, para en un corto plazo ofrecer un servicio ajustado a ellos.»

3. Proyectos de creación de material dirigido a la enseñanza de la lengua y la cultura.

En este apartado vamos a presentar materiales didácticos específicamente creados para la enseñanza de la lengua. Como ya hemos dicho al principio, el debate dispone de una Guía de Recursos¹⁵ donde intentamos recoger todas las publicaciones y que pronto actualizaremos. Queremos resaltar la importancia de estos materiales para el aprendizaje de la lengua como un primer paso hacia la integración como indicaban los coordinadores del proyecto *Cercles de conversa* de Salt.

Empezamos con el Proyecto Integra del mensaje **2866**¹⁶: «Material para el aprendizaje del español, la integración social de extranjeros y la educación intercultural de la población de acogida.»

«La finalidad del proyecto es facilitar su integración social, considerando que el aprendizaje del idioma es el primer paso, imprescindible, que facilita desempeñar un trabajo y establecer relaciones sociales.»

«La colección se compone de cinco libros que están relacionados y que se pueden usar, unos de forma simultánea y otros correlativamente. Son los siguientes:

- Fundamentación Pedagógica y Guía Didáctica.
- Diccionario ilustrado.
- Alfabetización.
- Español Básico I.
- Español Básico II.»

«El aprendizaje del español como segunda lengua se inscribe dentro de una actuación global que facilita la integración social de los inmigrantes y al mismo tiempo que se favorece la educación intercultural de todo el alumnado de los centros, en un ambiente multicultural de tolerancia y respeto mutuo.»

¹⁴ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4374>

¹⁵ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4893>

¹⁶ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=2866>

Los autores de estos materiales nos indican en su mensaje que estos son el resultado de un proceso de investigación llevado a cabo en el aula y también nos dan direcciones para poder contactar con ellos.

En el mensaje **2941**¹⁷ se nos describe un material de un Centro de Adultos de la Región de Murcia. Según su autor, Isidro García Martínez, «refleja algunos aspectos de esta tarea pensando fundamentalmente en aquellos profesores que van a trabajar por primera vez con inmigrantes adultos».

«En el libro describe el contexto de enseñanza a adultos inmigrantes en la Región de Murcia.» y «También presenta el tipo de alumnado que reciben en sus clases». «Incluye el autor también una reflexión muy interesante titulada: "La aproximación al Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas"»

«Por último, en el Anexo, se presentan unas fichas de autoevaluación del alumno».

Nos parece importante destacar la adaptación al *Marco Común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*¹⁸, siguiendo las pautas del Consejo de Europa y las fichas de autoevaluación del alumno por lo que tienen de participación del mismo en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Asistimos en los últimos tiempos a un enorme desarrollo tecnológico que ha incidido en la enseñanza en general y, en la de lenguas en particular. Las Nuevas Tecnologías constituyen una herramienta que también puede contribuir a la integración mediante los cursos de lengua por Internet. En el mensaje **4552**¹⁹ se nos presenta de una manera muy detallada el proyecto *Inmilingua: plataforma virtual para la integración lingüística de los inmigrantes*. Citamos a continuación fragmentos de la presentación del proyecto por sus autores:

«esta plataforma de e-aprendizaje se ha planificado, diseñado e implementado pensando en colectivos de inmigrantes adultos llegados desde diversas procedencias / nacionalidades; con diferentes culturas, edades y niveles formativos y que:

Tienen en común su nivel 0 de castellano o euskera.

Necesitan fuertemente el poder adquirir en un breve espacio de tiempo nociones básicas y de subsistencia de un castellano o euskera muy práctico y aplicable cara a las situaciones y temáticas vitales que debe afrontar un inmigrante recién llegado».

Objetivos:

«La introducción al e-aprendizaje del idioma [...] aportando los elementos mínimos imprescindibles para poder identificar y relacionar una serie de realidades»

«Contribuir a la reducción de la "Brecha Digital" mediante la aproximación a las nuevas tecnologías»

«Fomentar los resortes para una integración / inmersión social inicial de pura subsistencia»

Metodología:

¹⁷ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=2941>

¹⁸ <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

¹⁹ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=4552>

«Utiliza los idiomas maternos de los alumnos como vehículo de comunicación con el método»

«Está pensada desde, por y para las TICs y está concebida teniendo en cuenta que la multiplicidad de signos y caracteres diferentes a emplear (árabes, chinos, cirílicos, latinos, etc.), hace imposible contar con un teclado adecuado, por lo que está adaptada al hecho de que tan sólo se podrá disponer de pantalla y ratón»

«Es amigable, amena; muy intuitiva»

«Soporta la transmisión de los conceptos en imágenes, movimientos, voz y asociación de referencias»

«Simula las situaciones con el mayor realismo posible»

«... intenta desarrollar una cierta competencia sociolingüística»

«Se limita a incorporar unas nociones esenciales y muy básicas de gramática»

«Se apoya en múltiples ejercicios y elementos interactivos»

«Está dotada de un diseño de “back office” que permite hacer efectivo el seguimiento y la tutorización on-line»

«Hemos tratado de identificar, los problemas, contextos, situaciones a los que debe enfrentarse un inmigrante reciente y en los que le resulta de vital importancia el poder desenvolverse»

«Actualmente estamos ya en una fase muy avanzada del Programa Piloto que estamos realizando en Euskadi»

Esperamos poder ver pronto en el debate los resultados de esta experiencia.

4. Experiencias dirigidas a mujeres.

Por diferentes razones que ahora no procede analizar, se ha observado que la participación femenina en los proyectos de integración suele ser considerablemente menor que la masculina. Esto nos lo pueden demostrar las siguientes experiencias dirigidas a mujeres a las que hemos dedicado uno de los siete apartados de esta recopilación.

En el mensaje **2960**²⁰ Cristina Fernández, de ASILIM (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid) nos presenta los cursos de español para madres inmigrantes. «Nosotros en nuestra asociación hemos hecho este año un curso de español para madres dentro del ámbito escolar.»

«El curso lo realizábamos de 4 a 5 de la tarde y simultáneamente otras madres españolas y otros niños participaban en una actividad con diferentes actividades multiculturales.»

«Estas mujeres tienen poca posibilidad de ir a clase ya que por las mañanas trabajan y por la tarde cuidan de sus hijos y sus casas por eso veían en este curso la manera de salir de la rutina de todos los días.»

²⁰ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=2960>

«De todos modos lo más interesante de este programa no es solamente lo que han aprendido sino que se ha abierto una brecha en la comunidad escolar para colaborar en la incorporación de estas madres inmigrantes.»

Volvemos de nuevo a Alemania donde se ha llevado a cabo el proyecto *Mama lernt Deutsch* (Mamá aprende alemán) que podemos leer en el mensaje 3312²¹. En su primera parte podemos leer cómo surgió el departamento en el que se gestó el mencionado proyecto: «Los extranjeros que residen en Fráncfort proceden de 184 naciones y representan un gran número de culturas diferentes, religiones y lenguas. Quizás fuera este el motivo que condujo a la creación en Fráncfort, [...], del primer Departamento para Asuntos Multiculturales de Alemania.»

«Este departamento nació en 1989 [...] con el fin de apoyar la integración de los ciudadanos de origen extranjero y fomentar la convivencia pacífica y constructiva entre grupos de población de diferentes países con sus variantes culturales, étnicas, religiosas y sociales.»

«El objetivo de su trabajo es procurar que todos los ciudadanos extranjeros de Fráncfort tengan las mismas posibilidades de poder desarrollarse y progresar tanto en su vida laboral como privada.». «El proyecto "Mamá aprende alemán" que presento a continuación nació en el año 1997 en este departamento.»

Más adelante nos explica la autora del mensaje por qué fue dirigido hacia las mujeres y cómo se organizó: «Los "Papás" apenas están presentes, son las madres las que ocupan las sillas de estos cursos.»

«En este proyecto, madres extranjeras de niños escolarizados o en guardería (3-6 años) se encuentran dos mañanas a la semana (4 horas de clase) en un entorno conocido, el centro escolar de sus hijos, para aprender alemán mientras los niños están en clase. Normalmente es la escuela o guardería la que se dirige directamente a los padres para ofrecerles este curso»

Pilar Melero analiza también la motivación de las alumnas para asistir a los cursos: «Los motivos que acercan a estas madres al curso son variados:

El deseo de alfabetizarse, [...] ; disminuir las deficiencias existentes en su competencia oral y poder así enfrentarse a las situaciones diarias;»

«Todas ellas expresan el gran deseo de poder ayudar a sus hijos con las tareas de la escuela.»

«Desean poder asistir a las reuniones de padres y, en definitiva, no "perder a sus hijos lingüísticamente".»

«Las ventajas de este proyecto frente a otros cursos de alemán son:

En algunas familias islámicas, [...], la mujer sólo puede salir de casa bajo determinadas condiciones. El que las clases tengan lugar en el centro al que acuden sus hijos, próximo a sus domicilios y con el que están familiarizados hace posible que estas mujeres que nunca fueron a otros centros para aprender la lengua puedan asistir al curso.»

«El horario coincide con la entrada de sus hijos a la escuela o guardería»

Añade la autora que los objetivos «... que se persiguen con este proyecto son:

²¹ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3312>

"Recuperar" la posibilidad de una integración que no se dio en su momento.»

«que vayan desapareciendo, poco a poco, los miedos que tienen hacia la lengua y la cultura; aprender las claves del alemán coloquial y adquirir herramientas de comunicación para poder contactar con vecinos y con otros padres. Un objetivo fundamental es conocer la escuela a la que asisten sus hijos, aproximarse a los contenidos, la organización y las medidas pedagógicas así como a las estructuras del sistema educativo alemán.. La familia y, sobre todo, la madre es un elemento esencial en la integración de sus hijos en la escuela y en el mundo en el que viven.»

Finalmente, nos expone cuáles han sido los resultados de *Mamá aprende alemán*: «El currículo y el material para esta modalidad de curso de alemán no existía, se ha hecho desde la práctica.»

«Otro logro de este proyecto es librar a los niños de la carga que supone ser "pequeños intérpretes".»

«El proyecto "Mamá aprende alemán" ha conseguido motivar a mujeres que llevan más de 20 ó 25 años viviendo en Alemania y que nunca habían hecho un curso de alemán.»

«Otra modalidad del proyecto es "Alemán para niños (3-6 años) y sus madres en la guardería". La expectativa de que, como muy tarde, en la tercera generación de una familia migrante desaparezcan las dificultades de expresión/comprensión y que los niños nacidos en Alemania dominen la lengua alemana al entrar en la escuela, no siempre responde a la realidad actual.»

Una experiencia similar se ha llevado a cabo en San Lorenzo del Escorial; la encontramos descrita en la revista *Notas. Educación de personas adultas*²² de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Hemos visto en todos estos proyectos la necesidad de hacer accesible la oferta educativa a la población que la necesita. Se trata de analizar la situación y el contexto de esta población, en este caso las mujeres, para ver cuáles son sus necesidades y adaptar las actuaciones a las mismas.

5. Programas sobre Educación y Formación Vial.

En ese camino hacia el desarrollo integral de la persona, uno de los pasos es la vida laboral, y para normalizar esta, la obtención del permiso de conducir puede ser muy importante. Nos lo demuestran las siguientes experiencias cuyo objetivo es la Educación y Formación Vial. El Permiso de conducción puede facilitar la obtención de un trabajo, pero el desconocimiento de la lengua puede crear dificultades para conseguirlo al no comprender el proceso administrativo y los materiales (test de conducir) que nos preparan para su consecución.

Podemos leer en el mensaje **3003**²³ lo siguiente: « Nuestra obligación como docentes, es dar respuesta a estas nuevas necesidades, generadas de esta inmigración, con objeto de satisfacer el derecho a la educación y a promover una igualdad de oportunidades entre los habitantes de las localidades en las que trabajamos.

²² Melero, P. (2003) "Mamá aprende español". En *Notas. Educación de personas adultas. La mujer y la educación de personas adultas*. (pp. 48-52). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

²³ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3003>

Es por lo que consideramos desde el punto de vista práctico el primer momento la Alfabetización y en este caso concreto la formación Vial como medio instrumental en manos de este colectivo de inmigrantes que facilite sus contactos con nuestra sociedad haciéndole posible entre otras cosas la integración y la mejora de la calidad de vida,».

Son bastante numerosos los casos de centros de adultos y organizaciones que imparten enseñanza para la obtención del permiso de conducción. En el mensaje **1975**²⁴ leemos: « En la Asociación Familiar de la Rondilla en Valladolid, llevamos dos cursos preparando a inmigrantes para examinarse de la parte teórica del carnet mediante un acuerdo con Tráfico. El examen es mediante un vídeo, pero se les exige tener un mínimo conocimiento de lectura en castellano (les suelen mandar leer palabras sueltas, sin exigirles mucha rapidez) contamos con los temas elaborados por nosotros y con varios vídeos.

El resultado es positivo y tiene una demanda altísima.». Y en el **3442**²⁵: «Soy profesora en un centro de educación de adultos.». «El curso pasado iniciamos la experiencia de preparar el examen teórico del permiso "B" de conducir.». «Además de el interés específico para la obtención del carnet, los alumnos extranjeros mejoran mucho la comprensión en general.»

Para terminar este apartado un proyecto sobre educación vial que comenzó en un centro de enseñanza secundaria de Águilas (Murcia) pero que involucró también a adultos. Lo encontramos en el mensaje **3735**²⁶ donde Eva Arango Ibias nos dice: «la hora de trabajar español como segunda lengua para alumnos inmigrantes basándonos en la Educación Vial hemos tenido en cuenta las fases de aprendizaje propias de cualquier idioma: hablar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua». Entre otros, mostramos algunos de los objetivos del curso: «Aprender y perfeccionar español como L2 (segunda lengua) a través de la Educación Vial. Recordar, afianzar y conocer normas y actuaciones relacionadas con la Educación Vial. Formar ciudadanos responsables ...». «Transmitir los conocimientos adquiridos a la población de Águilas [...]. Concienciar a los adolescentes y adultos aguileños de distintos aspectos relacionados con la Educación Vial».

«Los alumnos del Aula de Acogida del I.E.S. "Alfonso Escámez" de Águilas (Murcia) han logrado transmitir sus conocimientos e inquietudes en materia de Educación Vial a adolescentes y a adultos aguileños».

«Pero lo más importante: La educación Vial nos ha unido. Gracias a esta experiencia de trabajo, han germinado entre los alumnos del Aula de Acogida y entre ellos y otros adolescentes y adultos, vínculos de amistad.»

Todos los proyectos que hemos descrito surgen de ese análisis de las necesidades previo a cualquier actuación y como un paso más en el objetivo último de la integración y la participación ciudadana. Destacar además, esas relaciones y conocimientos del otro a que han dado lugar en el caso del ayuntamiento de Águilas.

6. Proyectos de integración a través de la cocina.

La cocina puede ser un punto de encuentro entre personas originarias de diferentes culturas, en la que los diferentes productos y maneras de prepararlos nos ayudan a conocer otras culturas; «Pero lo que es realmente importante es que hablar de la comida de un país, como tú bien dices ayuda a que "caigan algunos de los tabúes e incomprensiones... »

²⁴ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=1975>

²⁵ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3442>

²⁶ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3735>

responde Pilar García al mensaje **2488**²⁷ donde se narra una experiencia con la alimentación llevada a cabo en un aula de adolescentes en Francia. Evidentemente es un tema que podemos trabajar también en el aula de lenguas, pero también puede ser una actividad para el aprendizaje y el encuentro.

En España y con adultos, extraemos algunos fragmentos del mensaje **3550**²⁸ donde Mercedes Segura Ramírez nos explica una experiencia llevada a cabo en el Centro de Educación de Personas Adultas Agustina de Aragón.

«... estamos desarrollando entre los cursos de Español para inmigrantes y como proyecto de innovación educativa, un curso de cocina española.». «En nuestro curso participan mujeres y hombres de diferentes países».

«Las alumnas hispanoamericanas, aunque sabían que en principio el objetivo del curso era el aprendizaje del idioma que ya conocen, expresaron su interés por aprender las formas de nombrar y de expresar propias de España y ellas mismas constituyen una gran ayuda para las personas que se encuentran en los inicios del aprendizaje de la lengua española.». «Se ha creado un clima de empatía entre los miembros del grupo y de acogida a los que se van incorporando. Al mismo tiempo que se familiarizan con los olores y sabores de la cocina española (Algunos no conocían el aceite de oliva, ni las alcachofas, los garbanzos o las lentejas...por ejemplo) se convierten en portavoces de la cultura española en sus respectivos países. Estamos encontrando coincidencias en los gustos y formas de cocinar entre la cocina española y la marroquí, entre la marroquí y la peruana, en ciertos vocablos comunes en Bulgaria y Marruecos y sobre todo, que las actividades que realizamos nos sirven para incrementar las posibilidades de comunicación y aprendizaje de la lengua española.

Como prueba de la importancia y de la atracción que ejerce este tema a muchas personas destacar la cantidad de mensajes de un hilo del debate sobre los desayunos en diferentes países. Podemos leerlos en **3154**²⁹, **3155**³⁰, **3158**³¹, **3160**³² y **3176**³³ en los que a partir de una pregunta se generó un hilo temático en cuyos mensajes personas de diferentes nacionalidades contaron cómo eran los desayunos en sus respectivos países.

7. Programas de difusión en medios de comunicación.

Es cada vez más frecuente la aparición en diferentes medios de comunicación de reportajes, informes, etc. sobre la emigración, las costumbres de personas de diferente nacionalidad que conviven con nosotros, etc. Muchos de los proyectos por la integración son acciones directas (cursos, información, materiales didácticos...) que inciden sobre la persona que "tiene que" integrarse en la sociedad receptora. Pero, ¿están los miembros "integrados" de esa sociedad preparados para admitir nuevos miembros en la misma? No es objeto de este artículo discutir sobre integración, asimilación, etc. y sus diferentes grados, pero está claro que es necesario un cambio de opiniones, visiones y actitudes hacia los que pretenden integrarse en la sociedad de recepción; y aquí los medios de comunicación juegan un papel importantísimo. Por eso, en el debate ha habido un hueco para mensajes en los que se anuncian, en este caso, un programa de radio y otro de televisión.

²⁷ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=2488>

²⁸ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3550>

²⁹ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3154>

³⁰ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3155>

³¹ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3158>

³² <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3160>

³³ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vld=3176>

En el mensaje **4568**³⁴ se anuncia que «se va a emitir la serie *Más allá de las diferencias*. Esta serie consta de 11 capítulos e intenta acercar a la sociedad las distintas culturas que conviven hoy con nosotros.».

Y en el mensaje **4575**³⁵ se presenta *La Tierra Prometida*, «... un programa abierto a los oyentes dedicado a la inmigración, contemplada como fenómeno multicultural.» «En el programa abordamos problemas de interés como: la vivienda; los hábitos alimentarios; el proceso de regularización; el conocimiento de las distintas comunidades que comparten nuestro suelo; el auge y la proliferación de los medios de comunicación hechos por y para inmigrantes; la enseñanza del español para inmigrantes; la emigración económica española desde la década de los 50 a Europa Central y América Latina; ».

El debate también tuvo se hueco en *La Tierra Prometida* donde fue presentado a los oyentes el 24 de mayo de 2005.

Con esta recopilación hemos querido dar a conocer a los lectores algunos de los proyectos mostrados en el debate y esperamos haber despertado la curiosidad para navegar por el debate y conocer más profundamente las experiencias. Por otro lado, son proyectos que se han puesto en marcha y pueden servir de ejemplo y modelo para otras personas o grupos que estén trabajando por la integración de las personas extranjeras en nuestra sociedad.

Como decíamos al principio, se trata de casos concretos y particulares que suponen un paso para la integración de personas extranjeras en la sociedad y la formación de ciudadanos. Como quedó de manifiesto en el encuentro, se echa en falta la coordinación y la planificación por parte de las instituciones de manera que se lleve a cabo una tarea unificada y coherente. Por eso, nos atrevemos a proponer desde aquí un modelo de actuación que parta del gobierno (pensemos en el caso alemán) e implique a las instituciones y los ciudadanos que, como acabamos de ver, ya se han puesto en marcha. En este sentido, ya existe una propuesta en la que se hace esta petición a las instancias gubernativas y que podemos leer en el apartado *Documentos* del debate: el Manifiesto de Santander³⁶.

Como también hemos mencionado, los ciudadanos de las sociedades de acogida de población extranjera también tenemos que implicarnos en este proceso y el primer paso para ello es la concienciación. Se trata también de un proceso de formación que, afortunadamente, se ha tenido en cuenta en la mayoría de los proyectos que hemos presentado y sin el que no conseguiremos la integración plena, la de todas las personas que conviven en un mismo espacio.

Para terminar, queremos agradecer a los remitentes de los mensajes el haber compartido sus experiencias e invitar a la participación en el debate a todas las personas interesadas en la enseñanza de segundas lenguas para expresar sus opiniones, resolver sus dudas y compartir sus experiencias.

³⁴ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=4568>

³⁵ <http://cvc.cervantes.es/debates/leer.asp?vId=4575>

³⁶ <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentacion/manifiesto.htm>

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas

Alfonso Martínez Baztán

1. Introducción

En España hoy en día conviven con nuestras 4 lenguas oficiales otras de diversos países de procedencia, habladas tanto por inmigrantes europeos como del resto del mundo. La característica fundamental de gran parte estos inmigrantes, y lo que les diferencia del resto de los extranjeros que vienen a España para estudiar español en cursos formales, es que vienen aquí para vivir y trabajar y hablan como pueden, porque la mayoría no han venido para estudiar. Esto tiene consecuencias tanto a la hora de evaluar sus conocimientos como a la hora de enseñarles si finalmente acceden a cursos de lengua.

Si pensamos en el uso de la lengua para las relaciones sociales más importantes y el tipo de relaciones que con ella se establecen, las áreas donde viven estas personas extranjeras inmigrantes presentan diferentes características:

1. en unas las relaciones sociales o laborales se dan en sus propias lenguas maternas y estas se mantienen como lengua de intercambio mayoritaria quedando el español relegado a segundo o tercer plano o inexistente (ciertas urbanizaciones del mediterráneo donde se habla inglés o alemán, o áreas donde conviven mayoritariamente musulmanes o subsaharianos que usan sus lenguas entre sí);
2. en otras el español es la lengua de trabajo mayoritaria u obligada para desenvolverse en la sociedad y las lenguas de procedencia solo se usan a niveles privados en relaciones familiares;
3. e incluso en otras los mismos inmigrantes deben usar un español -aunque precario o insatisfactorio- para comunicarse entre ellos a diario porque desconocen las lenguas de sus otros vecinos (generalmente en barrios donde la inmigración es grande y en las que sus habitantes no tienen la misma lengua de procedencia).

Debido a estas variedades y a los diferentes grados de interés y necesidad de uso del español para entenderse entre sí y con la comunidad mayoritaria, se producen numerosas mezclas de lenguas y todo tipo de estadios de adquisición. Unos similares a los que encontramos en escenarios formales de aprendizaje (en aulas de lengua) pero también otros típicos de la formación de nuevas lenguas o interlenguas en escenarios naturales (como el spanglish en norteamérica).

Así encontraremos a personas que hayan logrado un uso correcto y adecuado de la lengua española junto a otras que limitan su uso a áreas determinadas y mantienen su L1 como primordial; algunas para las que el uso de la lengua española sea sólo de comprensión, frente a otras para las que el uso de su propia lengua materna pase a ser sólo de

comprensión. Y en sus formas de hablar veremos todo tipo de mezclas de códigos y lenguas con diversas variaciones (fonéticas, morfológicas o sintácticas) llegando incluso al creole (personas que hablan en su lengua pero que usan muchas palabras correctas del español porque ya olvidan las de su lengua o porque aprenden nuevas cosas directamente en español) o a ciertas formas de pidgin (sistemas que se usan sólo para determinadas funciones sociales o laborales y son muy reducidos en forma y estructura, con un pequeño núcleo de palabras prestadas y una gramática muy rudimentaria -el caso del español hablado entre las señoras encargadas de la limpieza para funcionarios españoles en el norte de Marruecos, por ejemplo-).

Si tenemos en cuenta que en Norteamérica no hay un solo modelo de inglés hablado sino muchas variedades habladas por diferentes grupos de población (afroamericana, latinos, chicanos, spanish creole, -Phillips, 1999-) ya que cada comunidad indígena adapta y adquiere su propia versión de la lengua extranjera (Winford, 2003:237) podemos igualmente preguntarnos ¿cuántos modelos de la lengua española hay ahora en España?, ¿cómo es el español hablado en nuestro país por los diferentes grupos de inmigrantes que lo usan en diferentes contextos y áreas de la península y sus islas?, ¿qué grado de aprendizaje poseen estos, qué características formales se dan en sus variedades, en qué estadio del proceso de aprendizaje o adquisición se encuentran?, ¿en qué medida son respetados por haber elegido ese modelo de intercomunicación o por no haber podido elegir otro?

Aunque parezca que los inmigrantes que están trabajando y viviendo en nuestra sociedad están rodeados de nuestra lengua por todas partes y expuestos constantemente a ella, en realidad muchos de ellos (sobre todo los de primera generación) no usan la lengua española en muchas situaciones. Viven acompañados de personas de su lengua y cultura y se desenvuelven en contextos donde el uso del español es mínimo (compran en supermercados, trabajan en oficios donde no hace falta hablar, no hacen vida social española o se reúnen con su gente). Por ello los usos del español no son tantos ni tan ricos como los de la realidad en que vivimos los nativos. Apenas unas frases para pedir precios o productos y para comprar, e interacciones en situaciones fácilmente previsibles o con nativos acostumbrados a tratar con extranjeros y que se esfuerzan por entenderles y ayudarles.

En el proceso de aprendizaje de una lengua hay que ser conscientes de que no existe un final concreto; una lengua puede no terminarse de aprender nunca o en todo caso los límites los pone cada uno en virtud de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, funcionales, familiares, sociales, laborales, etc. En los cursos formales de academias, escuelas o universidades, es el programa y su progresión en cursos y niveles con notas y diplomas el que hace a cada estudiante sentir que debe mejorar más allá de la satisfacción individual. Pero las personas inmigrantes no siempre tienen estos referentes y el conformismo -mezclado o no con falta de autoestima- llega mucho antes. A veces los sistemas utilizados para la comunicación llegan a un compromiso inconsciente -a medio camino entre su L1 y la nueva lengua- que les permite desenvolverse sin apreciar fallos (Muñoz Licerias, 1991). Pero también se podría llegar a que -si numerosos grupos de inmigrantes se establecen en zonas donde usan y mantienen su propia L1 y deciden usar el español solamente para sus relaciones con la comunidad mayoritaria- se establecieran y perduraran nuevas variantes de español no aceptadas socialmente y hasta se transmitieran a generaciones sucesivas. No obstante esto no tiene por qué ser así ya que si a las segundas generaciones se les da acceso a la cultura y condiciones de motivación y oportunidad para hacerlo, los hablantes continuarán expandiendo sus posibilidades hasta aprender la nueva lengua correctamente.

Un trabajo de Isidro Maya, de la Universidad de Sevilla sobre el grado de importancia de 11 elementos para las comunidades inmigrantes en nuestro país establece que para las ONG y otras organizaciones encargadas de ayudarles, el conocimiento de la lengua española es uno de los tres factores más importantes para la integración y la consecución de trabajo, y el nivel de preocupación por el aprendizaje del nuevo idioma es de un 60%. En cambio para los propios inmigrantes el aprendizaje de la lengua queda en el puesto 9, con un escaso 15%

de interés, por detrás de otras cosas (cito en orden y acompaño la escala del porcentaje de preocupación conseguido por cada factor) como conseguir dinero (65%), trabajo (60%), ahorrar suficiente (58% -se supone que para enviar a la familia en sus países de origen-), la familia (50%), vivienda (40%), documentación (40%), educación (30%) y salud (24%); y solo por delante de alimentación (14%) y relaciones (10%). (Maya, 2003).

2. Evaluación

La evaluación de la lengua y del desarrollo del aprendizaje del español por inmigrantes adultos no tiene unas características distintas de la evaluación de la lengua de los estudiantes de cursos de español como lengua extranjera. Pero en el proceso de uso y aprendizaje de la lengua de los inmigrantes hemos visto que se dan ciertos elementos que son de mayor relevancia y que permiten acercarnos a su evaluación desde perspectivas diferentes. El fundamental, que no están en nuestro país aprendiendo la lengua (ni estudiándola en cursos con el objetivo de lograr el éxito académico) sino que la usan cuando la necesitan y principalmente para comunicarse.

Hasta ahora la lengua ha estado considerada desde el punto de vista de la enseñanza formal dada en centros, academias y universidades con el objeto de enseñar a producir discursos de nivel cercanos a la excelencia –aunque esta sólo se consiga en los últimos cursos- y con fines de comunicación culta estándar. Ha llegado ya el momento de que atendamos también a la lengua, su aprendizaje y su uso en ámbitos más variados y no académicos; menos, poco o nada cultos y con todas las limitaciones de falta de excelencia, falta de ambición o fallo en el logro de objetivos que conlleva. No porque pensemos que los inmigrantes no puedan acercarse a la lengua como hasta ahora lo han hecho el resto de estudiantes que la aprendían como LE, o porque pensemos que no pueden alcanzar los mismos grados de perfeccionamiento, sino porque en todo el arco de inmigrantes que están siendo y van a ser usuarios de nuestra lengua en los próximos años vamos a encontrarnos con muchos modelos y a todos ellos deberemos prestar atención. Desde quienes no tengan intención de aprenderla o usarla y necesiten siempre de un mediador traductor (caso que no nos interesa por no existir ningún discurso en español que analizar o medir), hasta quienes quieran usarla en contextos académicos o políticos abstractos de alto nivel e incluso de más alto nivel que la media nativa, pasando por otros que se limiten a usar su L1 mezclada con la nueva lengua o quienes limiten su uso y aprendizaje para contextos laborales.

Es por esto que nuestro planteamiento no puede seguir siendo puramente académico. Nuestro campo de trabajo no debe limitarse a las muestras más correctas de la lengua o a atender a su desarrollo y evolución con criterios de mejoría constante. También debemos respetar y tener en cuenta los intereses y objetivos sociales del nuevo hablante, aceptando que limite su aprendizaje o uso cuando se sienta satisfecho o así lo decida.

Evaluar la lengua en estos contextos de inmigración, donde el uso es diferente según múltiples factores sociales o económicos, y donde el principal objetivo es la comunicación y no el conocimiento de la lengua ni su aprendizaje (por lo que los aprendices se sienten completamente libres de adaptar la L2 de la manera que mejor se amolde a sus necesidades –Street y Giles, 1982-) es, antes que dar un certificado de nivel de conocimiento de la lengua (como los que se dan en escuelas o academias de lenguas o universidades), evaluar la variedad de registros existentes y la adecuación de estos a los diferentes contextos de uso, respetando tanto la consideración que los hablantes tengan de su interlengua (sin duda deudora de factores internos de contacto lingüístico y de factores sociales externos socioeconómicos, familiares, etc.) como el modelo adoptado para su intercomunicación en cada momento del día. E incluso su derecho a mantener y usar en determinados contextos su propia lengua nativa. En muchos casos la evaluación se hará sobre personas o grupos que usen la lengua con distinto grado de preocupación por la formalidad y corrección en diferentes

momentos del día según sean las personas con quienes hablen o la situación ante la que se encuentren y no siempre con las mismas intenciones de uso correcto.

Necesitamos para ello un marco de situaciones y descripciones lingüísticas que incluya toda esta variedad de componentes y permita establecer diferentes usos y niveles interrelacionados. Para evaluar el uso de la lengua española en situaciones variadas puede llegar a ser necesaria una batería de test diferente para cada una de ellas. Porque no es lo mismo medir globalmente la lengua que hacer submedidas de la comprensión, o de la mera comprensión de números, de la interacción, de la comunicación para desenvolverse en la vida cotidiana, de la comunicación en contextos laborales, de la escritura creativa o de la escritura de informes, etc. A este respecto son muy útiles las descripciones generales de dominio de la lengua y las escalas ilustrativas de cada una de las habilidades definidas en el Marco de Referencia Europeo, (MRE, 2002). Además sería necesario considerar no sólo el conocimiento de la gramática por parte del nuevo hablante o su corrección ni la producción de la lengua sino otros elementos como sus propios juicios intuitivos sobre la lengua (Winford, 2003).

El marco que proponemos nosotros es más descriptivo que normativo, y principalmente de evaluación del uso de la lengua oral (tanto de producción del discurso como de su comprensión); y pretende ofrecer una descripción general del uso o dominio de la lengua española diciendo en todo momento cuáles son los logros del discurso de cada inmigrante y cuáles sus limitaciones, tras el análisis de la naturaleza de sus interacciones y del tipo y nivel de lengua empleado en cada momento. Pero respetando sus decisiones y sus modelos de lengua nativos y sin penalizar las fallas de su adquisición o uso apartado del estándar. Y acompañado todo ello de objetivas y adecuadas prácticas y protocolos de elaboración y administración de test. Evitando juicios negativos tanto en los descriptores del nivel como en la forma de hacer o informar acerca de los resultados (nota o nivel) obtenidos.

Para este análisis deberemos describir la situación social en que se dan los contactos lingüísticos y las características de la lengua que se produce o utiliza en ellos. Igualmente deberemos tener en cuenta los escenarios de uso de la lengua (familiares, educativos, profesionales, etc.), la amplitud de la población que está usando las lenguas (cuál es la lengua mayoritaria en cada intercambio) y los modelos de interacción social o jerarquía empleados.

3. Diseño de test y técnicas sicométricas.

Ya vemos que la medición de la lengua de inmigrantes es variada. Igual que la complejidad en sí de medición y evaluación de la lengua aprendida por extranjeros en cursos formales. No obstante hemos de volver a resaltar los elementos fundamentales que cambian el proceso entre estos últimos –estudiantes de ELE- y los primeros –residentes y hablantes de una L2-: el primero la necesidad de realizar una evaluación de diagnóstico y no de aprendizaje ni de evolución del desarrollo; el segundo la necesidad de evaluar la realidad de uso oral general atendiendo a su funcionalidad en contextos diversos de complejidad creciente.

Todos los modelos de evaluación existentes (de expresión y comprensión oral, de expresión y comprensión escrita, de clasificación para formar cursos, de rendimiento, etc.) son válidos para medir la lengua de estos extranjeros e inmigrantes en marcos de enseñanza formal en escuelas o academias. Pero para los casos que nos ocupan ahora -inmigrantes adultos residentes en España- nuestra propuesta es definir un tipo de test que responda a las necesidades tanto de los propios inmigrantes como de la sociedad de acogida. El paso previo para ello es plantearse para qué deseamos medir la lengua de los inmigrantes o extranjeros residentes en nuestro país. Si es para averiguar sus necesidades de formación académica sirvan los modelos de evaluación propios de escuelas o academias acordes con los cursos que en ellas se imparten. Si es para planificar una política educativa de apoyo a sus necesidades o para fines laborales se necesitarán otros métodos que analicen las habilidades

funcionales reales de los hablantes y averigüen su nivel y su capacidad para enfrentarse a diversas situaciones según las labores sociales y profesionales en que vayan a desenvolverse. Si es para ayudarles en su sociabilización se necesitará un modelo que dé cuenta de sus capacidades de comprensión general, de expresión de ideas y explicación de opiniones, y de interacción. Si es para el desenvolvimiento en la vida diaria bastará con medir sus capacidades para hacerse entender en temas relacionados con sus quehaceres habituales. Y entre todos ellos habrá que considerar casos en los que -aunque el nivel de lengua pueda ser alto- no haya ni se pretenda conocimiento de la lengua escrita.

Medir el nivel de la lengua de una persona extranjera es algo extraordinariamente complicado, obteniéndose unos resultados u otros según los instrumentos elegidos, el grado de exigencia o tolerancia de cada evaluador o la diferente personalidad, estilo de aprendizaje y objetivos para los que aprende o usa la lengua cada persona. Con frecuencia hay notables discrepancias entre el grado de tolerancia dado por diferentes evaluadores a los diversos aspectos del lenguaje y discurso de un extranjero (errores de morfología, de conocimiento de léxico, inteligibilidad del mensaje, consecución de la tarea, etc.) lo que ocasiona inconsistencia o desacuerdo en los resultados. Esto se debe a factores como la diferente formación académica, la experiencia personal sobre el aprendizaje de lenguas, las metodologías de enseñanza empleadas, la experiencia profesional o incluso la existencia de errores o tareas favoritas que un evaluador controla y persigue por mera subjetividad frente a otras que desatiende. Por el lado de los candidatos extranjeros, las diferentes tareas a las que tengan que responder, así como el grado de interés o compromiso que muestren ante ello también harán variar los resultados de un test.

Desde aquí -repetimos- apostamos por test orales que midan el comportamiento lingüístico real en términos de conducta observable y que atiendan al interés principal que es la comunicación. Test de entrevistas no obstante bien diseñados y dirigidos de forma que sirvan para obtener las mejores muestras posibles de la lengua hablada de cada candidato. Estas pruebas abiertas orales -si con ellas pretendemos medir algo más que la habilidad para hacer frases gramaticalmente correctas contestando a diferentes temas- son las más difíciles de objetivar y de realizar con criterios homogéneos y las más expuestas a variaciones de resultados según sea la forma de realizarlas de cada evaluador, o la suerte de los candidatos. Por ello deben tener muy bien descritos no sólo los objetivos y protocolos de corrección (claros y compartidos por todos los evaluadores) sino el método de realización de entrevistas. Los evaluadores deben compartir el sistema de preguntas para la obtención de datos e intentar no premiar con él ni la orientación sicolingüística del candidato, ni cosas ajenas al verdadero nivel de lengua como conocimientos culturales, inteligencia u opiniones personales. De lo contrario cada uno usará diversos criterios de valoración de tareas y diversas escalas de penalización de errores y el resultado no podrá ser mínimamente objetivo. El único camino para lograr esto es entrenar a todos los evaluadores hasta obtener resultados similares -y revisar esta formación periódicamente para asegurarse de que se mantienen los criterios-.

En este acercamiento oral al diagnóstico de la lengua, hay que ser cauteloso con dos aspectos fundamentales que muy a menudo se descuidan: 1. los efectos del estrés comunicativo tanto en el candidato evaluado como en el evaluador y 2. el propio método de hacer las entrevistas. Vamos a verlos someramente:

1. Por estrés comunicativo nos referimos a cualquier situación ante la que un hablante se encuentra con barreras psicológicas, sociales o lingüísticas tales que sus mensajes se hacen ininteligibles, se desestructuran o se colapsan. Esto le puede suceder a una persona en su propia lengua bien porque debe hablar ante un público que le atemoriza, ante una persona que le ponga nervioso, al querer expresar ideas que no tiene claras o ante limitaciones de tiempo. El causante de los fallos en estos casos no es la falta de gramática. Igual ocurre -pero con mucha más frecuencia- con una lengua extranjera, provocando imposibilidad para expresar ideas sencillas para las que -sin duda- se conocen las palabras. Este estrés puede ser difícil de captar para un nativo o para un evaluador no bien formado y llevar a

malinterpretar las posibilidades reales del discurso de los extranjeros. Así puede parecer que un inmigrante no se exprese bien (y aun sabiendo hacerlo parezca que no sabe hablar) ante una pregunta aparentemente fácil y muestre numerosas dificultades expresivas: a. porque esté interpretando que mediante la pregunta le piden algo mucho más difícil que no alcanza, y al intentarlo falle; b. porque incluso sea él mismo quien pretenda hacer una intervención de más nivel y profundidad de lo que realmente puede y se le pide, y también falle. El estrés comunicativo lo puede igualmente fomentar el entrevistador mediante preguntas inapropiadas o de más nivel del que correspondería. Y no ser consciente de ello llevar a interpretar incorrectamente las respuestas dadas.

Para solucionar parte de este problema (a parte de una seria e imprescindible formación y dentro de ella prácticas guiadas y consensuadas entre los evaluadores entrevistadores) e interpretar adecuadamente el nivel, proponemos manejar una escala de análisis del discurso de dificultad creciente con cuatro macroniveles y hasta 10 subniveles. Estos macroniveles ascienden por diferentes contextos de uso (del familiar al sociolaboral y luego al político o abstracto) y por temas de dificultad creciente (desde temas personales relacionados con su vida diaria a otros más generales, sociales y laborales; y a otros incluso realmente nuevos para el candidato). Y junto a ello tienen en cuenta la tipología del discurso (también de complejidad creciente: empezando con frases cortas independientes o apenas unidas con conectores sencillos; pasando por frases con subordinación formando pequeños párrafos con conectores y llegando hasta un discurso extendido en párrafos bien organizados entre sí), y las funciones utilizadas (desde lo más fácil, mera repetición memorística; hasta crear mensajes personales sobre uno mismo y su vida; cosas más difíciles como opinar, describir, explicar, narrar y comparar; y el nivel más alto: defender opiniones y hacer hipótesis).

La escala, siguiendo las descripciones del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras -ACTFL (1989), se puede ver una traducción libre en Martínez, 2001- permite averiguar en que estadio se encuentra cada hablante y si está intentando elaborar un discurso de más nivel que el que sus posibilidades le permiten, con lo que detecta el estrés comunicativo y evita maljuzar su nivel.

2. El método de realización de las entrevistas también es importante porque es la manera de conseguir una muestra de la lengua del candidato efectivamente medible que contenga todos los elementos necesarios para su análisis y evaluación objetiva. En la entrevista se debe provocar el discurso del adulto inmigrado mediante la adecuada selección de preguntas y temas, haciendo al candidato sentirse bien y guiándole mediante preguntas abiertas para que se comunique sin cortapisas ni correcciones que lo limiten y eligiendo temas que no sean extraños al candidato, que estén en su área de comunicación y no le perjudiquen por mala suerte (téngase en cuenta lo apuntado en el apartado anterior respecto al estrés comunicativo); siempre con el objetivo de obtener pruebas tanto de los logros como de las limitaciones del discurso. No es este el lugar para describir este modelo de entrevistas y sus métodos o tipología de preguntas. Sería imposible dado que este tema requiere además una formación larga y seria con numerosas prácticas para lograr acuerdo y fiabilidad tanto en un mismo evaluador como entre un grupo de evaluadores. (Para una información más extensa, consultar www.actfl.org en el apartado de Oral Proficiency Interview –OPI-).

4. Conclusión.

Para la evaluación de inmigrantes con objetivos académicos proponemos el mismo tipo de pruebas que se usan en los centros de enseñanza, debidamente diseñadas y sometidas a análisis sicométricos de fiabilidad (KR-21) y diseño de ítems -Coeficiente de Dificultad e Índice de Discriminación, junto a otros- (Alderson, 1995). Pero este tipo de test debería acompañarse de otros análisis de necesidades sociales (aprender a ir al médico, a comprar, a rellenar formularios, a ir a ministerios, a buscar trabajo, a limpiar una casa, etc.) y

la clasificación de los estudiantes debería hacerse no tanto teniendo en cuenta el nivel de conocimientos, sino sus posibilidades de desenvolvimiento oral, las necesidades sociales y el nivel educativo que posean.

Para el análisis de la lengua usada en contextos reales por inmigrantes y residentes en España proponemos pruebas orales con una estructura similar a la de las entrevistas orales de ACTFL (Breiner-Sanders, 2000), ofreciendo un diagnóstico de la situación de uso de la lengua que no penalice errores sino que determine las posibilidades y limitaciones de comunicación teniendo especial cuidado en la selección y progreso de las preguntas usadas para obtener los datos, de forma que no provoquen estrés comunicativo que lastre las conclusiones.

A parte se necesitarían una serie de subtest escritos o cerrados que midan las habilidades lingüísticas imprescindibles o necesarias para desempeñar otras funciones laborales específicas.

También sería interesante definir homogéneamente los niveles de acceso a universidades, cursos y diferentes puestos de trabajo desde una perspectiva de comunicación y comprensión oral (definiendo qué se puede hacer con la lengua y no qué se sabe de ella) como se está determinando en otros países (Swender, 2003). Se lograrían protocolos no discriminatorios y se daría un importante paso en la objetividad de medición de la lengua española que usan diferentes personas que además tienen variados y distintos objetivos. Cosa que hasta ahora esto no ha sido apreciado ni debidamente tenido en cuenta.

Un trabajo denso y sin duda apasionante del que sólo ahora estamos empezando a ver su necesidad pero que en el futuro va a ser sin duda mucho más importante.

Bibliografía

- Alderson J. Ch., C. Clapham y D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Breiner-Sanders, K.E., Lowe, Jr, P., Miles, J. Swender. E. (2000) "ACTFL proficiency guidelines-speaking, revised". *Foreign Language Annals*, 33, 13-18.
- Buck, K. (Ed.) (1989) *ACTFL: The Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Hastings-on-Hudson, New York.
- MRE. (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. Madrid.
- Martínez Baztán, A. (2001) "Evaluación Oral de la Competencia Lingüística". En *Actas de las XI Jornadas de Lingüística Aplicada*. Universidad de Granada.
- Maya Jariego, I. (2003) "Accesibilidad y pertinencia de los servicios sociales para inmigrantes". En F. Checa (Ed.) *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias*. Icaria, Barcelona.
- Liceras, J. M. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid.
- Phillips, J. K. (1999) *Standard for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Allen Press, Lawrence, KS.
- Street, R. L. y H. Giles (1982) "Speech accommodation theory: a social cognitive approach to language and speech behaviour". En M.E. Roloff y C.R. Berger (Eds.) *Social Cognition and Communication*. Beverley Hills: Sage.
- Swender, E. (2003) "Oral proficiency testing in the real world". En *Foreign Language Annals*. 36.4.
- Winford, D. (2003) *An Introduction to Contact Linguistics*. Blackwell. London.

Apéndice

Caso 1. Malika, (marroquí).

Lengua	Uso	Escenario	Función	Causas	Características
árabe	Familia y jefe	casa y trabajo	comunicación y trabajo	lengua de amigos y familia	materna
español	clientes	trabajo	venta	lengua 2	nivel 3 /10; A2.

Caso 2. Aissatou, (guineana).

Lengua	Uso	Escenario	Función	Causas	Características
pulaar	con marido y amigos	en casa	comunicación básica	lengua de familia	lengua materna
sussu	otras personas	barrio	comunicación básica	sociales	bilingüismo
malinké	otras personas	barrio	comunicación básica	sociales	bilingüismo
francés	sociedad	turistas	venta	lengua de la escuela en país de origen	bilingüismo
español	sociedad	clientes	venta	lengua 2	nivel 4/10; B1.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Teacher portfolios as a tool for assessment and professional development

Carmen Schlig
Georgia State University
cschlig@gsu.edu

1. Scope and motivation of the research

This study was motivated by concrete concerns originated by the restrictions a single foreign language methodology (henceforth, FLM) course imposes in the preparation of language instructors. In order to provide more support, especially for those TAs who feel isolated from their program, the portfolio was implemented as a tool for professional development as well as assessment in the course for graduate teaching assistants. The use of such an instrument for assessment is not only meant to evaluate how well the graduate students integrate theoretical concepts discussed in the course into everyday teaching practice, but also as a way to develop a conceptual teaching philosophy that reflects application of knowledge. The original model was enhanced three years ago with the assistance of Judith Liskin-Gasparro (2000-2002) who shared her ideas on the subject. The portfolios used for this study include several items that were prepared by the students for the course. These samples were considered a work in progress, that is, the final version was the result of several revisions which number was left to the discretion of the students.

As graduate students in a postgraduate program at an American university many participants whose focus is literary studies—as opposed to applied linguistics or pedagogy—do not have an opportunity to take more than one methods course, therefore most of their training comes from trial and error in the classroom, learning to teach the hard way. The idea of using portfolios for assessment in the methods course arose from the realization that a long term project or exams were left for the last moment, students only regurgitated information, and there was no evidence of integration of theory and practice in their classes when observed. Year after year, some TAs were getting many of the same comments in their evaluations making it evident that they were unable to incorporate the expected knowledge and modify their teaching practices. Such results indicated that some students were teaching to get by—obtain a tuition waiver and a stipend by teaching one to three sections of a language class three days a week—and were not realizing that their responsibilities as educators go beyond covering the material and grading exams. The consequences of such conduct had undesirable effects on the rest of the program because language students left their classes with poor preparation, unrealistic expectations about their next instructor, and, in many cases, undeserved grades. The need to provide all students who enter a course not only with quality of instruction, but also with a coherent sequence that will ensure a smooth transition to subsequent levels and ensure long-term learning presents several challenges among them, class size, the integration of false beginners into elementary language classes, self-placement,

and instructor preparation for foreign language teaching. As we have observed, teacher preparation is not the solution to all these challenges (Sullivan, 2004). However, professional training involves several players "many educational administrations have yet to recognize (or act upon) their responsibilities for promoting change in the way teachers teach, in the sense of promoting increased teacher expertise and insight." (Crookes, 1997: 70). Although there is no ideal solution to these problems, this article will consider measures that can facilitate professional development in less-than-ideal conditions.

2. Review of the literature

Following Johnson's (1997) notion, "if we create opportunities for teachers to make sense of theory in terms of themselves, their students, their classrooms, and the broader social contexts within which they work, then theory becomes relevant for practice because teachers make it their own" (p. 780), the reflective component of the portfolio clearly serves a purpose of integration of theory and practice. In order to implement strategies for addressing teacher's needs and the transfer of knowledge into the classroom, the portfolio was chosen, as suggested by Antonek, McCormick and Donato (1997: 18), as a developmental tool that permits teachers to regulate their professional progress and: (a) document the teaching experience for those students who were teaching, and to develop and compile items that could be used in the future for those who were not teaching yet; (b) outline the development of a professional identity; and (c) articulate their beliefs about foreign language teaching.

Some of the challenges that these TAs confront have no easy solution. The problem of class size is rooted in financial difficulties that institutions are experimenting nationwide. Of course, other factors have pedagogical repercussions in language learning, but during observations of novice teachers it has become clear that they have more difficulty managing and organizing larger classes. Many inexperienced TAs end up giving teacher-fronted lessons that allow them more control over the class but restrict the kind of student interaction necessary for language development. Others, have turned to technology—if they are fortunate enough to teach in a classroom with a computer—and have integrated lessons using Power Point presentations or the Internet in order to capture students attention. Another concern is the time instructors spend correcting homework, compositions, and tests. This work added to their other responsibilities such as planning lessons, holding office hours, contributing to exams, as well as preparing for the courses they take as graduate students is adverse to their schedule. The consequences of such demands on inexperienced TAs are usually evident: they either spend less time preparing lessons or take too long to return graded work, thus depriving students of prompt and useful feedback. This, of course, does not account for personal repercussions that the stress of this environment places on them.

Another obstacle new instructors face is the varied backgrounds of students who enroll in language classes. The practice of self-placing in a lower level to achieve an easy grade is wide-spread, many students view the course as a way to enhance their grade point average (GPA). The implications of this practice, as Byrnes (2000) points out, are more serious than many are willing to acknowledge:

The practice of placing students with extensive previous instruction into beginners' classes once more—a frequent practice in secondary and postsecondary education—is not only devastating from the standpoint of learner motivation and, thus, educationally totally unsound, it is ultimately fiscally irresponsible (p. 489).

In addition to Byrnes' arguments, what most students—and some instructors—do not realize is that this custom increases the number of elementary sections offered, diverting resources from the teaching of intermediate and advanced courses, and promotes course duplication. Students who need to complete a two- or four-semester language requirement in

many occasions have no real interest in learning the language. This lack of motivation, the diversity of students' background, and class size are some of the problems that new instructors come across that increase stress and diverts attention from learning objectives.

To understand the relationship between academic knowledge and teaching practices, one must explore notions of construction and change in teacher coherence systems as discussed by Kinginger (1997) and take into account what Fairclough (1995) calls the *naturalized ideology*. This term refers to ideas about teaching that novice teachers have which are based on intuition or "common sense." Kinginger points out that "the more a particular idea becomes naturalized, the more difficult it will be to interpret it as one among several alternatives" (p. 7). This adherence to ideas pertains also to another realm that comes into play, that of social identity that is shaped by previous experiences in classrooms and schools. The language teaching experience that some of the participants have by the time they enroll in the seminar hardly conforms to the concept of *novice teacher* enrolled in teacher education that seems prevalent in the literature documenting pre-service and first-year in-service teacher development. Often, students who are most experienced as language teachers endure identity struggles as they become equated with novice or pre-service teachers giving up their previous status of expert teacher. In many cases, there is also a confrontation with a new context for language teaching that is likely to conflict with their previous philosophies of teaching and preexisting educational cultures as mention in Gorsuch (2000). Finally, some graduate students experience for the first time a new professional role as TAs of their native language after teaching English as a foreign language in their countries.

The purpose of this study is to analyze how TAs use theoretical knowledge, and following Kinginger's research look at how they "achieve a coherent system of knowledge to inform their own practice, how they make sense of expertise, and which discourse from among those available achieves prominence in their minds" (p. 8). As Crookes mentions, teaching should not be at the level of coping, teachers should not be forced to adapt to new demands, and function less and less like "learning institutions". He proposes self-study, evaluation and action research as possible requirements to encourage and support professional development. (p. 75)

There are two Research Questions:

1. How do TAs make sense of the theoretical background to which they are exposed in one course and begin to see professional development as a process?
2. What are the best tools this courses can make available for TAs to ease the transition between their multiple roles (teacher-learner)?

In exploring these two questions, one has to pursue an understanding of the range of sociocultural variables that influence these processes. The salient variables that were considered in this study are related to (a) teachers' dynamic construction of professional identity reflected in the portfolio, and (b) teachers' personal history and sociocultural background.

3. Method

Following standard interpretive qualitative practice as found in Davis (1992, 1995) and Denzin and Lincoln (2000), and to ensure research credibility, data was collected from a multiplicity of sources. The work was spread out during three years and ensured that the students who were teaching had a chance to use their own materials in the classroom and fine-tune them later on. For the non-teaching participants, the opportunity was given to present their activities to the class for discussion.

This study was conducted in the methodology course for foreign language teaching assistants (henceforth the FLM course) offered in a Department of Modern and Classical Languages. This seminar was a required course for those graduate students who hold, or expect to hold, a teaching assistantship in the department. They teach a variety of languages: Arabic, Chinese, English, French, German, Japanese, Spanish, and Russian.

The role of the TA is that of the instructor in record and he will be fully responsible for holding office hours, preparing lessons, contribute to writing and editing exams, grade assignments and exams, calculate and give final grades

4. Participants

The participants are 45 graduate students who enrolled in the seminar during the past four years and completed a teaching portfolio. Eighty-five percent of the participants are females and fifteen percent male. Thirty-three percent of the participants are native speakers of the languages they teach, forty-six percent are non-native speakers and twenty percent taught they native and another language. Seventy-three percent of the participants were teaching at the time they took the seminar, twenty six percent were expected to teach the following semester but were tutors in the language lab. Fifty-five percent had some teaching experience including High School or teaching ESL abroad, forty-four percent had no teaching experience. All participants granted written permission for the use of their documents for this study; nevertheless the documents were primarily manufactured as evidence of integration of theory and class discussions into their teaching (i.e., assessment) and not for research purposes.

Table 1: Participants' profile (N = 45)

Gender		Language							Target Language			Teaching experience	
m	f	Ar	Ch	Fr	Ger	Jap	Sp	Ru	NS	NNS	NS/NNS	Y	N
7	38	1	4	9	4	3	22	1	15	21	9	20	25
15%	66%	2.2%	8.8%	20%	8.8%	6.6%	48%	2.2%	33.3%	46.6%	20%	44.4%	55.5%

m = male; f = female; Ar = Arabic; Ch = Chinese; Fr = French; Ger = German; Jap = Japanese; Sp = Spanish; Ru = Russian; NS = native speaker of the language taught; NNS = non native speaker of the language taught; NS/NNS = teaching two languages, being a native speaker of one and a non native of the other one.

5. Materials

The data collection instrument for this study was the complete student's portfolio that contains: a Philosophy of Teaching Statement; eight activities: one for each of the four language skills, and one for each, technology, error correction, testing, and lesson planning; three reports on peer observations; two reports on expert-teacher observation; and critical analysis of journal articles. Many of these items included a reflection statement or the rationale for choosing an approach to teaching or testing.

The items for the portfolio were chosen to in an attempt to uncover the emic perspective of the participants. Some of the factors were adapted from Freeman and Freeman (1994): (1) Philosophy of Teaching Statement to see a narrative of teacher's foreign language experience, personal views of learner and learning, and to record previous training (when appropriate); (2) Eight activities to record teachers reaction to new ideas and the use of materials available. The

researcher also conducted class observations and videotapes of teaching (teaching participants), interviews with all participants, and the researcher's journal.

6. Findings

Since the purpose of this research is to examine the portfolio as a tool for assessment and teacher development, this section presents some findings from free writing and portfolio items that document the development of a critical approach to teaching.

During the first week of classes, the participants were asked to express their beliefs about foreign language learning and worries related to their teaching in a university setting. They were asked to complete some of the statements. In this section only a few representative samples are presented:

Item #1. I think that people learn a foreign language by...

The majority of the participants mentioned practice, all of them mentioned speaking, some included more specific terminology referring to the four skills and tasks. The use of terminology does not necessarily belong to those with teaching experience, but to those who had taken Methods or other Second Language Acquisition courses.

Item #7. The difference between knowing a language and knowing how to teach a language is that...

"When teaching you have to know (or try) to answer why..." (S 8/NS/NTE)

"Teaching methods are required..." (S 43/NS/TE)

"One can speak it because he/she always heard it that way, but not know the reason behind it. There is a reason why a feminine noun which begins with stressed "a" does not use definite article "la." There is a difference between haber + de + infinitive [verb] and deber + infinitive [verb] (S 36/NNS/TE)

"I, as a teacher, have to know how my students feel like and how they think in their target language." (S 41/NS/TE)

"The ability to explain and transfer information to the student." (S 9/NS/TE)

"When teaching a language one has to be able to not just comprehend the language, but also to function in the language in all aspects." (S 10/NNS/NTE)

"You are responsible for other people when you teach." (S 21/NNS/NTE)

"They are two completely different things." (S 4/NS/TE)

When the groups discussed this item in class, the recurrent notion was that one has to be able to understand and transmit knowledge to others. Some participants seemed to have a vague idea about training and mentioned methodology, approaches, and techniques. Many of them did not address the differences but seemed to be aware of their existence.

Item #9. If a student makes an error, the teacher should...

"Correct it, but she should make sure not to embarrass the student." (S 45/NS/NTE)

"First, give them the opportunity to correct themselves; second, give others the opportunity; finally, provide the answer." (S 17/NNS/NTE)

"Be politely and patiently indicating to the student what his/her mistake is. If the error is unavoidable, then let it be for the time being." (S 44/NS/TE)

"Correct the mistake, have the student repeat it correctly." (S 34/NS/TE)

"Correct it immediately, give another context where they can use the structure correctly." (S 33/NNS/NTE)

It is evident that as teachers gain experience in the classroom, the idealistic views of error correction become less contradictory and more pragmatic. At the time, most first-year language classes had 30-35 students, and the demands of a common syllabus and common exams prevented TAs from spending all the time they would like correcting errors, especially in writing assignments. Error correction was also an item they had to write about in their portfolio drawing differences between lexical and sentence level errors and oral and written production. Ninety percent of the participants modified their initial statement after reading Lyster and Ranta's article on instructor feedback and learner's uptake. In their reflection on error correction they manifested that they had been shocked when they learned that recast—the most widely used form of error correction—was also the least effective, but they were willing to implement new strategies, such as elicitation, that seemed to make more sense.

Item #10. Think of the beginning of the semester in your own class. What specific concerns do you have about your teaching?

"Being able to communicate clearly, accurately and concisely..." (S 8/NNS/NTE)

"I am concerned about effective use of time, I am also concerned about the use of technologies." (S 19/NS/NTE)

"If I am being understood—whether or not the students can handle the topic or activities given." (S 9/NS/TE)

"I would like to know if students enjoy the class." (S 30/NS/TE)

"Explaining grammar in English, how to get students attention." (S 3/NS/NTE)

"Teaching the students incorrectly, forgetting what to say in the target language and reverting into English." (S 21/NNS/NTE)

"That students might get bored of my class." (S 23/NS/TE)

"Not being able to understand the jokes of the students, since I am not very familiar with idioms." (S 44/NS/TE)

A pervasive comment among the international students was their hesitation regarding their ability to communicate with undergraduate students in English, on the other hand, those students who were not natives of the language they teach, expressed concerns about their ability to maintain the discourse in the target language. This performance anxiety was a determining factor in the TAs tolerance for errors, during the follow up interview after observing their classes, some of them assured me that their strategy was not to discourage students because even advanced learners make mistakes.

In subsequent weeks, participants were prone to bring up anecdotes from their classes or their language learning experiences. In order to direct the discussion to a more productive venue, rather than just allowing them to vent their frustration, the participants were asked to relate the incidents to what they had read. Particular stress was put on developing a reflective approach when talking about their classes. In order to accomplish this, some of Posner (1989) questions were asked:

"What happened? Why did it happen? What was my role? What beliefs did my actions reflect? Did my actions reflect beliefs and assumptions about which I was not aware? Did the consequences of my actions raise doubts or reinforce my beliefs? How should I want to act in the future on the basis of what happened?" (p. 26).

It is crucial for *novice teachers* to find a "healthy balance between seeing teaching as a complex whole and focusing on manageable small aspects of one's teaching for growth and development" (Sullivan, 399), for that reason, the participant were required to revise many of the portfolio items during the semester and several showed active reflection and reconsideration of beliefs.

The following items illustrate appropriation of knowledge and the emergence of a professional identity:

Philosophy of Teaching Statement. The first draft was, in most cases, a lengthy narrative of their experience as language learners, disproportionately longer than the discussion about the role of the teacher, learner, curriculum and materials. Subsequent revisions rendered in most cases a more polished and balanced essay.

“Now after teaching and taking this course, my passive impressions about teachers and classes have developed to concrete ideas by learning pedagogic philosophy and practical methods. I often experiment at new methods and observe the students’ reaction. I tried to bring communication opportunities and cultural aspects into the classroom, and I realized that the students became more interested and motivated than before. I am also trying to interact with the students. Although I do not have any experience as an actress, I sometimes feel that teaching is somehow similar to acting in plays.” (S 3/NS/NTE)

“Being aware of [different learning styles] relates back to our expectations of students. I know that it is impossible to cater to every student’s needs individually, but I do think it is important to be somewhat aware of the different abilities within your class. I prefer to start the class at a faster pace and ‘push’ the students in order to see how much I need to slow down.” (S 1/NNS/NTE)

“My primary goal is to help my students see how exciting it can be to learn about and to experience another culture. I want them to look at language acquisition as an exciting and fun adventure. It is my job to make it so. I understand that no teacher can inspire and motivate every single student. But for those who are interested or simply curious, I want to make them glad they decided to study French.” (S 17/NNS/NTE)

Lesson plan. This item was completed in pairs. Teaching participants carried out the lesson in their classrooms and made pertinent modifications so their non-teaching counterparts could present it to their classmates. This exercise proved to be challenging for all of them. The diversity of language backgrounds made it impossible for the presenter to rely on pre-existing knowledge. After the presentations the students had to fill out a peer evaluation, in many cases indicating that they had not followed the lesson at all. Some participants mentioned that they now knew how it feels to be completely lost in class. The feedback from these presentations was taken into consideration by most participants who developed a more organized, intelligible lesson the second time around.

“Analysis: 1. Students were very interested and excited about the game. They seemed to forget that they were learning, but concentrated on the listening for their own interest.

“2. It was not clear how to estimate the time it would take to complete the activity; however, when the game started, I could easily control the speed by pausing or asking questions. (Ex. How many people are on “reach”?)

“3. I did not plan ahead what to do with winners. The student who won first had nothing to do during the rest of the activity. It would have been better that the winners would call numbers instead of me so that they could also have some pronunciation practice.” (S 3/NS/NTE)

“Reflection: With the exception of the “class activity”, the lesson was a success. The magazine grabbed their attention, and the demonstrations using peers maintained their interest and seemed effective. The class activity simply lasted too long. It did allow them to practice the adjective agreements (gender only) and the personal pronouns “He/she” that they had only recently learned, but it was slow, and **tedious**. As the game progressed, they became restless and bored – a big disappointment! I would not do an exercise of that

nature again with beginners. Articulating sentences was painstakingly slower than I anticipated. However, the pair work activity was productive.” (S 7/NNS/NTE)

Writing. The task consisted in designing a writing assignment for a first-year course. About fifty percent of the participants wrote a very detailed set of instructions, including vocabulary and grammatical structures that had to be used, the rest wrote very succinct instructions, one or two lines. None of the participants set a word limit. The assignments were then exchanged and the participants had two tasks: (1) write a composition, and (2) indicate the problems they had had—if any—completing the task. After they received the compositions back, some participants realized that they were inadvertently asking for too much or too little, the way they phrased the instructions forced students to use complex grammatical structures that they were not ready to use, the lack of set boundaries regarding content was inadequate, and they had not make plans for situations in which a student could write twenty-five words and complete the task, while others could do it in two-hundred. These are some examples:

“Describe every member of your family. What does he/she look like, what do they do, what they like to do in their free time, and how often you see them.” (S 36/NNS/TE)

“Your friend is coming to visit you during the school break. Write him a letter telling him what you will be doing in your hometown. Use at least five words from the list: museums, movies, restaurants, sports, parties, coffee shop, stores.” (S 11/NNS/NTE)

“In a letter, describe your home to your pen-pal, Marcel. [Tip: Be sure to write about what you have in your home by using the *there is* and *I have* structures, as well as their **negative** equivalents]. Vocabulary theme: the house: rooms, floors, and furniture. Grammatical item: Negation and affirmation” (S 7/NNS/NTE)

Article commentaries. This last component of the portfolio has been the most difficult for ninety percent of the participants. They were asked to write a critical analysis of four of the nine-ten articles they read during the semester. Most participants at the beginning approach this task in a very superficial manner, often commenting on the format of the article, summarizing it, and relapsing to accounts of their own language learning experience. It was immediately apparent that the participants lacked the background necessary to critically analyze articles, and sometimes even understand them. This and other issues will be addressed in the following section.

Student data gathered over the past six years, as well as regular observations of actual classroom teaching, suggest that some teaching assistants in the FLM class might find it difficult to engage in the process of incorporating the pedagogical theories addressed in the seminar into their own teaching. The portfolio has also provided the program with useful information about instructors’ self-perceptions, and modified teaching practices, and has become an invaluable tool to determine continuation or termination of appointments.

Table 2: Distribution of appointments

Semesters after taking course (N = 45)	TA	HS	Not teaching	Other
1-2	84%	2%	8%	4%
2-4	61%	23%	2%	13%

TA = Teaching assistantship; HS = High School teacher; Not teaching (not allowed to teach because of performance in the course or termination of appointment due to performance in the classroom); Other (withdrawal from the program, change of financial situation, appointed as Visiting Instructor, etc.)

The second year after the students had taken the methodology course, it becomes evident that, at least, 25% of them plan to pursue a career as middle- or high-school teachers. Eight out of nine students used their Portfolio when looking for a teaching job. Several used their prepared lessons when doing a teaching demonstration and commented on the value of reflection on their own teaching. Of this group, 13% were hired as Visiting Instructors in the department. Also, 17% will pursue a Ph. D in Literature or Linguistics and have used the philosophy of teaching as part of the application materials. Four of the students prepared for interviews reviewing their portfolio and used some of the materials to secure a teaching assistantship at their new institution.

It must be said that of the 8% who were not considered prepared for teaching or whose appointment was terminated, one participant continued taking methods and approaches courses and is now teaching in the department and receiving excellent evaluations from supervisors and students.

7. Discussion

As mentioned in the previous section, the completion of the portfolio does not automatically prepare students for teaching. There must be some notions of language learning and a departure from the personal experience in order to develop a professional identity based on knowledge and not on purely on assumptions or intuitions.

As in Pennington and Richards (1997) study, inexperienced teachers had difficulties integrating theory and practice—some of them were convinced that they were applying the principles discussed in class while it was evident that they had misunderstood the concepts—they also reacted to unexpected problems in the classroom by going against what they have learned: reverting to English, becoming antagonistic toward their students, or giving into students' request to give a lengthy grammar explanation.

Like Antonek, McCormick and Donato found out, teachers modify instruction based on the content of their portfolios, and the autobiographical nature of this instrument begins to emerge when teachers change their own practices and start constructing a professional identity. From a Vygotskian point of view one has to look at the thought processes of the teacher in order to understand teaching behavior. Thus the portfolio must contain both examples of teaching attitudes and written evidence of reflection on teaching practices. For this reason, many of the portfolio items are considered work in progress, that teachers have an opportunity to revise after they have implemented their ideas in the classroom. The self-evaluation exercises, especially the videotape, were particularly useful for those novice TAs who are insecure about their teaching. The compilation of materials is also used as a means to pull together all the aspects that are involved in teaching, such as class-preparation, exam development and evaluation of student performance. Upon examination of the portfolios, evidence was found that is consistent with Scharz (1993), who asserts: "Once they have experienced their classroom as a valuable resource for assessing the learning process, the participants improve their own teaching by becoming more reflective about what is occurring in the interaction between the students and the teacher" (p. 107).

If TAs do not accept the methodology of the program, their performance in the classroom will suffer. Language program directors frequently come to appreciate this from complaints raised by undergraduate students who report that their TAs do not conform to departmental policies, exams or methodologies. For example, the policy of not providing students with the script for language lab exercises arose during a meeting because students were unhappy with this practice and demanded access to scripts the way they have access to answer keys for the rest of the workbook. The rationale for this practice—not making scripts available to students—is to prevent students from copying answers and forfeiting listening

practice (Glisan, 2002). Two TAs strongly disagreed with the decision, and, based on their learning experience of German, asserted that when they were able to read the script they understood much more. They failed to see that greater understanding came from a different skill: reading. Only one TA, who was familiar with Glisan's claims, openly supported the decision, while seven others remained silent. This standpoint reflects a teaching philosophy based purely on personal experience that had not integrated many of the principles discussed in the literature presented in the required methodology seminar, again making clear the need for additional development of the professional identity of TAs.

8. Conclusions

At the outset of this study, the intention was to find out how TAs make sense of the theoretical background to which they are exposed and begin to see their professional development as a process. Another interest was to find the best tools that can be made available to them in order to ease the transition between their multiple, and sometimes conflicting, roles. The portfolio provided some of the answers, but most importantly, some new questions. Several ideas suggested by the portfolios can now be implemented in the continuous training of the TAs.

An emphasis is placed on the critical analysis of journal articles because, as Gass (1995) notes, "teachers need to have the background to measure what is happening in the classroom against research findings." (p. 13). As mentioned before, this particular component of the portfolio asks students to write a critical analysis of four of the ten articles they read during the semester. In order to avoid the problems presented by this component, a portion of the seminar will be devoted to developing the basic analytical strategies needed to negotiate this task successfully.

This study has presented some of the problems inexperienced, and experienced teachers, confront in the foreign language teaching. From the analysis of the samples, one can see how there is a need to go beyond the methods course in order to further professional development. Although, the researcher could not follow the progress of each of the participants, many of them still come back for support when needed, often starting their request saying: "In the methods course we read something about..." which indicates that they saw the course as an important part of their training.

To improve the quality of teaching—at least in the Spanish program—and to provide TAs with much needed support and resources outside the methods course, an on-line forum was implemented to promote further discussion of journal articles to help the TAs in their professional development. The department recognizes its responsibility in the preparation and success of TAs under less-than-ideal conditions, their accomplishments will only bring benefits to the undergraduate students who take their classes, to the lower division program, and to the university.

Often TAs feel constrained by the inflexibility of a program characterized by large multi-section classes that require some uniformity. The observation of TAs has been consistent with findings on the qualities of processes in formal language teacher education that enable teachers to appropriate disciplinary knowledge considered relevant in their teaching contexts. The reflective aspect of the portfolio has been especially important in the development of a professional identity. The ultimate goal of the portfolio has been provide a sample of teaching competency, to entice participants into seeking professional renewal and develop expertise by maintaining healthy reflective practices of their own teaching.

9. References

- Antonek, J. O., McCormick, D., & Donato, R. (1997) "The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity". *The Modern Language Journal*, 81, 15-25.
- Byrnes, H. (2000) "Shaping the discourse of a practice: The role of linguistics and psychology in language teaching and learning". *The Modern Language Journal*, 84, 472-494.
- Crookes, G. (1997) "What influences what and how second and foreign language teachers teach?" *The Modern Language Journal*, 81, 67-79.
- Davis, K. A. (1995) "Qualitative theory and methods in applied linguistics research". *TESOL Quarterly*, 29, 427-453.
- Davis, K. A. (1992) "Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching: Another researcher comments". *TESOL Quarterly*, 26, 605-608.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. NY: Longman.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. (1994) *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gass, S. (1995) "Learning and Teaching: The Necessary Intersection". In Eckman, F.R., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski Weber, R. (Eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, 3-20. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Glisan, E. (2002) *Teaching Listening: Interpretive and Interpersonal Skills*. ACTFL workshop at Emory University, Atlanta, Georgia.
- Gorsuch, G. J. (2000) "EFL educational policies and education cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities". *TESOL Quarterly*, 34, 675-710.
- Johnston, B. (1997) "Do EFL teachers have careers?" *TESOL Quarterly*, 31, 681-712.
- Kinginger, C. (1997) "A discourse approach to the study of language educators' coherence systems". *The Modern Language Journal*, 81, 6-14.
- Liskin-Gasparro, J. (2000-2003) Personal communications.
- Loughrin-Sacco, S. (1991) "On Apples and Oranges: The Effects of Integrating Beginners and False Beginners in Elementary French Classes". In Sieloff-Magnan, S. (Ed.). *Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs*, 89-112. AAUSC Issues in Language Program Direction. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pennington, M. & Richards, J. (1997) "Reorienting the teaching universe: The experience of five first-year English teachers in Hong Kong." *Language Teaching Research*, 149-178.
- Posner, G.J. (1989) *Field Experience: Methods of Reflective Teaching*. New York: Longman.
- Schatz, M. (1993) "Researching while teaching: Promoting reflective professionalism in higher education". *Education Action Research*, 1(1).
- Sullivan, J.H. (2004) "Identifying the vest foreign language teachers: Teacher standards and professional portfolios." *The Modern Language Journal*, 88, 3, 390-402.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis

María Silvina Paricio Tato
IES Someso (A Coruña)
cheri@wanadoo.es

1. Introducción

El objetivo principal de este artículo es proporcionar al profesorado un conjunto de pautas para someter a análisis crítico el modo en que los materiales curriculares -y más concretamente los libros de texto- abordan los contenidos culturales. Con el fin de ubicar la temática que nos ocupa en su contexto, comenzaremos por referirnos a los desarrollos teóricos que han propiciado la mayor atención hacia el componente cultural por parte de la didáctica de las lenguas. El examen de algunos documentos clave a tener presentes por profesorado y autores de libros de texto, como es el caso del *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (MECR, Conseil de l'Europe, 2001) y las prescripciones oficiales para lenguas extranjeras en Educación Secundaria, nos permitirá comprobar que otorgan un protagonismo importante al componente cultural. Proseguiremos la exposición con unas escuetas pinceladas referidas al libro de texto como campo de estudio, incluyendo una revisión de algunas investigaciones que se han ocupado de analizar el componente cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras. Concluiremos ofreciendo una propuesta práctica de elaboración propia para someter a valoración estos recursos didácticos desde la óptica que nos ocupa.

2. La dimensión cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Constituye un tópico comúnmente asumido por el profesorado de idiomas que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera lleva aparejado de manera inevitable una dimensión cultural (Kramsch, 1988). Esta convicción, basada probablemente, como apunta Atienza (2002), en la experiencia personal, ha adquirido desde hace un par de décadas un estatus científico. En esas fechas, destacados especialistas en el campo de la didáctica de las lenguas comenzaron a centrar sus investigaciones en el terreno que nos ocupa. Pueden mencionarse así los trabajos de Byram (1989), Kramsch (1993) o Zarate (1986), por citar algunos de los pioneros. Incluso hay hoy en día investigadores que prefieren hablar de didáctica de las lenguas-culturas, en lugar de emplear la denominación tradicional de didáctica de las lenguas, reconociendo así que los contenidos de esta última son a la vez lingüísticos y culturales. La mayor atención hacia esta dimensión en la enseñanza de las lenguas sería una consecuencia lógica de la evolución de la disciplina, que paulatinamente se habría ido nutriendo de las aportaciones de la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la semiótica, la etnografía de la comunicación, la psicolingüística, la pedagogía intercultural, la antropología o la sociología.

Una de las claves de esta evolución se situaría en una noción de capital importancia en los recientes enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras: la noción de competencia comunicativa, término acuñado por Hymes (1972) y desarrollado posteriormente por Canale y Swain (1980). Son estos últimos quienes incluyen, entre los componentes de esa competencia comunicativa, la competencia sociolingüística. Dicha competencia atañe al conjunto de reglas socioculturales asociadas al empleo de una lengua y tiene en cuenta las relaciones interpersonales y el contexto. Los aspectos socioculturales pasan así a convertirse en parte esencial del aprendizaje propiamente lingüístico. Esta perspectiva demanda prestar atención, a la hora de efectuar una propuesta curricular, a elementos como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones), las convenciones de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (proverbios, dichos populares, expresiones idiomáticas, etc.), o las diferencias de registros (estilo formal, coloquial, etc.). El desarrollo de la competencia sociolingüística exige del alumnado tener conocimientos sobre la sociedad y cultura (costumbres, creencias, ritos, convenciones sociales, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta. Además, la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta favorece el desarrollo de una conciencia intercultural y, consiguientemente, de las habilidades interculturales necesarias para superar estereotipos o resolver malentendidos culturales.

Junto con el enfoque comunicativo, la influencia de las ciencias sociales ha contribuido también de manera significativa a un cambio en la visión de la cultura que la didáctica de las lenguas entendía debía ofrecerse. Así, como apunta Areizaga (2002), el tratamiento de la cultura como contenido de clase ha pasado de centrarse principalmente en una cultura formal (conjunto de datos históricos, políticos y geográficos unidos a referencias sobre personajes destacados e informaciones sobre aspectos pintorescos o folklóricos) a conceder mayor importancia a la cultura no formal (vida cotidiana, valores, creencias, etc.). Se intenta además huir de una visión monolítica salpicada de curiosidades pintorescas, que no hace sino reforzar prejuicios y estereotipos. En su lugar, se apuesta por ofrecer una visión de la cultura que dé cuenta de la realidad plural, cambiante y compleja que conforma las distintas sociedades en el mundo actual.

3. El Marco europeo y las prescripciones oficiales para lenguas extranjeras

A la vista de nuestra exposición previa, no resulta extraño que un importante documento como el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, documento cuya versión definitiva se publicó en el año 2001 con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, conceda un lugar destacado en sus orientaciones al componente cultural. Este MECR tiene como finalidad servir de guía a administraciones educativas, autores de libros de texto, profesorado, etc. para la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa. En el caso de España, el documento ha sido utilizado como referente para la elaboración de los nuevos Reales Decretos de enseñanzas comunes para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El componente cultural en el Marco europeo

Aunque las referencias a la dimensión cultural se encuentran a lo largo de todo el MECR, es en el capítulo 5, concretamente en el apartado 1, donde esta temática se aborda de manera más específica, consagrándose un subapartado al saber sociocultural, otro a la toma de conciencia intercultural y un tercero a las aptitudes y saber hacer interculturales.

Según se expresa en el documento, todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicar de quien aprende. Pese a ello, resulta útil efectuar la distinción

entre aquellas competencias no relacionadas directamente con la lengua -competencias generales- y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

Dentro de las competencias generales –que se ven atravesadas por el componente cultural en su totalidad- se mencionan las siguientes: saber (que comprende el conocimiento del mundo, el saber sociocultural y la toma de conciencia intercultural), saber hacer (donde se incluyen las aptitudes y saber hacer interculturales), saber ser y, por último, saber aprender.

El conocimiento del mundo engloba el conocimiento de los lugares, instituciones, personas, objetos, hechos y operaciones en diferentes ámbitos. Se incluye aquí el conocimiento factual del país o países donde se habla la lengua extranjera (principales datos geográficos, demográficos, económicos y políticos) como un elemento de capital importancia para el alumnado. Ello explica que se consagre un apartado específico al saber sociocultural. En ese apartado se ofrece un listado de los aspectos concretos con los que han de ponerse en relación los rasgos característicos de una sociedad europea, que son los siguientes: 1) la vida cotidiana (alimentación, horarios de comidas, modales en la mesa; horarios y hábitos de trabajo; actividades de ocio); 2) las condiciones de vida (vivienda, cobertura social, niveles de vida con sus variantes regionales, étnicas y de grupo social); 3) las relaciones interpersonales (estructura social y relaciones entre clases sociales, relaciones entre sexos, estructura y relaciones familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en el trabajo, relaciones con organismos oficiales, relaciones entre grupos políticos y religiosos, relaciones entre razas y comunidades); 4) valores, creencias y comportamientos en relación con parámetros como la clase social, los grupos socioprofesionales, las rentas y el patrimonio, las culturas regionales, las instituciones, la historia, las minorías étnicas o religiosas, la identidad regional, los países extranjeros, estados y pueblos, la política, las artes, la religión, el humor; 5) lenguaje corporal (conocimiento de las convenciones que rigen comportamientos que forman parte de la competencia sociocultural del aprendiz); 6) saber vivir (convenciones sociales relativas a la hospitalidad, la puntualidad, los regalos, el vestido; los refrescos, bebidas y comidas; convenciones y tabúes de la conversación y del comportamiento; forma de despedirse); y 7) comportamientos rituales en ámbitos como las prácticas religiosas y ritos; el nacimiento, el matrimonio y la muerte; actitudes del auditorio en un espectáculo; celebraciones, festivales, bailes y discotecas, etc.

El desarrollo de una conciencia intercultural, por su parte, se identifica con el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre el propio universo cultural y el de la comunidad donde se habla la lengua extranjera. Esa conciencia intercultural incluye la toma de conciencia de la diversidad regional y social de ambos universos, tratando de huir así de una visión monolítica de la cultura. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural engloba la toma de conciencia del modo en que cada comunidad es contemplada desde la óptica del otro, muy frecuentemente caracterizado por los estereotipos nacionales.

Finalmente, el saber hacer intercultural atañe a cuestiones como las siguientes: la capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilización a la noción de cultura y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otra cultura; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera y de resolver situaciones de malentendidos y de conflictos culturales; y, por último, la capacidad para superar estereotipos.

El MECR insiste en subrayar que el desarrollo de una personalidad intercultural formada por las actitudes y la conciencia de las cosas constituye en sí mismo una meta educativa importante.

Por su parte, la competencia para comunicar o competencia comunicativa, se compone, de acuerdo con el MECR, de tres subcompetencias. En primer lugar, la competencia lingüística, que comprende a su vez las competencias léxica, gramatical,

semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. En segundo lugar, la competencia sociolingüística, que se refiere al conocimiento y habilidades exigidas para hacer funcionar la lengua en su dimensión social. Podría incluirse en este apartado todo lo relativo al conocimiento sociocultural. De manera más específica entrarían cuestiones como los marcadores de las relaciones sociales, las reglas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, y los dialectos y acentos. Finalmente, la tercera de las competencias, la pragmática, comprende a su vez las competencias discursiva (capacidad para emplear frases en secuencias organizadas con el fin de producir discursos coherentes) y funcional (funciones, actos de habla, esquemas de las interacciones comunicativas).

El componente cultural en las prescripciones oficiales

Las enseñanzas mínimas correspondientes al área de Lenguas Extranjeras en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se encuentran recogidas, respectivamente, en los Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000 (BOE 16-I-2001). Estos textos legales constituyen un referente obligado para el profesorado de lenguas extranjeras en Enseñanza Secundaria, configurándose como una guía para orientar la planificación de la actividad docente. Por otra parte, la normativa oficial se convierte también en un documento de necesaria consulta para las editoriales de libros de texto, que han de tener presente el marco proporcionado por la Administración para una determinada área o materia a la hora de diseñar sus materiales curriculares. De ahí la conveniencia de analizar cómo contempla el actual marco legislativo el componente cultural.

En la introducción a los dos Reales Decretos mencionados se justifica la importancia de las lenguas extranjeras en un mundo caracterizado por el incremento de las relaciones internacionales y se hace hincapié en el papel que desempeñan en la formación integral del individuo. Se destaca así que constituyen un instrumento privilegiado para el acceso a otras culturas, favoreciendo el desarrollo de actitudes de respeto hacia otros países. Además, la integración en la Unión Europea es esgrimida como un argumento de peso que justifica la necesidad de conocer lenguas para facilitar la comunicación entre los miembros de ese ente político y favorecer la circulación de personas. Se considera ese conocimiento de lenguas como un elemento clave en la construcción de la identidad europea, identidad que se define como plurilingüe y multicultural.

Estas prescripciones encuentran su fundamentación teórica en el concepto de competencia comunicativa, algo que ya ocurría en la anterior normativa de la LOGSE (Cfr. Real Decreto 1007/1991, BOE 26-VI-1991; y Real Decreto 1178/1992, BOE 21-XII-1992). Su principal novedad es tomar como referente explícito para el desarrollo de dicho concepto el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*. Así, siguiendo las orientaciones de este último documento, se indica que, para alcanzar esa competencia comunicativa, el alumno ha de realizar una serie de tareas de comunicación. Las tareas de comunicación se definen como un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta en un determinado ámbito. Cuatro son los ámbitos en los que se enmarcan las actividades comunicativas: público (relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral y educativo.

En consonancia con las subdivisiones propuestas en el MECR, la competencia comunicativa a desarrollar por el alumnado se presenta subdividida en distintas subcompetencias: lingüística (elementos fonológicos, morfosintácticos y semánticos), pragmática o discursiva (funciones, actos de habla) y sociolingüística (convenciones sociales, intenciones comunicativas, registros, etc.).

Las tareas comunicativas implican la utilización de distintas estrategias que permitan el desarrollo de las destrezas comunicativas requeridas en los diferentes actos de comunicación.

Las destrezas a adquirir son de tres tipos: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita), y basadas en la interacción o en la mediación.

Las nuevas prescripciones ponen de relieve la importancia de la dimensión cultural al insistir en la necesidad de que el alumnado conozca otras formas de vida y organización social distintas de la nuestra y desarrolle así actitudes de tolerancia social y cultural en un mundo cada vez más internacionalizado. Además, los aspectos socioculturales figuran contemplados de manera específica como uno de los bloques de contenidos. Estas cuestiones aparecían ya recogidas en la anterior normativa de la LOGSE.

Dejando a un lado la introducción y los bloques de contenidos (el de los aspectos socioculturales debe ser considerado con particular atención), son varios los objetivos que destacan la importancia del conocimiento de otra cultura a la hora de aprender una lengua. Señalaremos, en especial, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el número 3: “Leer diversos tipos de texto de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias”, el número 8: “Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional”, y el número 9: “Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales” (Real Decreto 3473/2000, BOE 16-I-2001). En el caso del Bachillerato, apuntan directamente a la dimensión cultural o sociocultural objetivos como el 7: “Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia”, el número 8: “Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión de la lengua y cultura propias, y como medio de (...) entendimiento internacional en un mundo multicultural”, y finalmente, el número 9: “Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales” (Real Decreto 3474/2000, BOE 16-I-2001).

4. La dimensión cultural en los libros de texto

La necesidad de tener presente la dimensión cultural a la hora de enseñar una lengua nos conduce a plantear la conveniencia de contar con instrumentos analíticos que permitan al profesorado examinar qué tratamiento didáctico recibe esa dimensión en los libros de texto y otros materiales curriculares utilizados en el contexto escolar. Entendemos que los libros de texto de lenguas extranjeras –ya sea de forma explícita o implícita- encierran una visión de la sociedad y de la(s) cultura(s) del país o países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje que debe ser sometida a escrutinio por el profesorado. Si aspiramos a que el alumnado adquiera una conciencia intercultural, a que desarrolle actitudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida y formas de organización social diferentes al propio, es importante velar por que la imagen del país extranjero que se le ofrece en las clases de lengua responda a una visión ajustada a la realidad, libre de sesgos y estereotipos, y que recoja la pluralidad de opciones existentes en una sociedad dada.

Antes de continuar, consideramos necesario efectuar una pequeña precisión sobre el término libro de texto aplicado a los recursos empleados en la enseñanza de idiomas, ya que su diseño y concepción ha evolucionado bastante en los últimos treinta años. En la actualidad, lo habitual es que los materiales elaborados por las distintas editoriales comprendan varios elementos para cada nivel: la guía del profesor, el libro del alumno –acompañado de cintas de audio e incluso vídeo y ahora también CDs y disquetes- y el cuaderno de ejercicios también para el alumno.

En una entrevista realizada hace unos años, un destacado investigador sobre la función y producción de libros de texto como Apple (Torres, 1998) invitaba a continuar profundizando sobre este tema alegando dos razones fundamentales. La primera sería que, con independencia de que nos guste o no, en los sistemas educativos de todo el mundo el currículum oficial se materializa en el libro de texto. Pese a que profesorado y alumnado pueden reconstruir y modificar esta propuesta, el libro de texto continúa representando la esencia del currículum, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. La segunda razón estaría en que se trata de un producto económico y político que forma parte del entramado de la producción del llamado conocimiento oficial (aquel que se estima valioso para ser transmitido a las generaciones futuras). Su estudio nos informa de cómo funciona la educación desde un punto de vista cultural, político y económico.

No pretendemos aquí reproducir los encarnizados debates a que ha dado lugar el tema de la conveniencia o no de utilizar el libro de texto como principal herramienta para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones escolares porque escapa a la finalidad de nuestro artículo. Contextualizando las ventajas y desventajas derivadas de su uso en el terreno de las lenguas extranjeras, expondremos a continuación una síntesis de los argumentos recogidos por Sercu (2000). Así, las principales ventajas del uso del libro de texto apuntadas por sus defensores serían las siguientes: ofrece una orientación con respecto a la progresión léxica y gramatical; traduce los objetivos especificados en los currículos oficiales en unidades estructuradas; incluye abundantes materiales, hojas de tareas, e incluso tests o pruebas para evaluar los conocimientos; determina la selección de textos, la elección de las formas de organización del trabajo en el aula y los materiales audiovisuales a emplear. En definitiva, permite ahorrar tiempo, proporciona comodidad y seguridad y, además, constituye un medio de garantizar el control sobre el profesorado por parte de la escuela y administraciones educativas. Precisamente éstas son las razones que llevan a sus detractores a considerarlo como un instrumento de descualificación profesional, ya que sustrae al profesorado de la tarea de seleccionar y decidir qué enseñar y cómo hacerlo (Cfr. Apple, 1989; Gimeno, 1988; Torres, 1989, 1994). Entre los argumentos en contra figurarían su excesiva rigidez, que impide dar respuesta a las muy diversas necesidades del alumnado, su falta de efectividad a la hora de presentar más de una visión sobre un tema o su tendencia a abordar los temas desde una perspectiva tópica. Se critica igualmente este recurso por imponer un estilo particular de enseñanza al profesorado y un estilo de aprendizaje al alumnado, limitando así las posibilidades creativas de ambos. Se le acusa asimismo de presentar una visión fragmentada de la cultura extranjera y de vehicular visiones estereotipadas de carácter turístico de los habitantes del país o países donde se habla la lengua meta. Finalmente, numerosas críticas se dirigen hacia la selección de textos – a menudo poco interesantes-, al tipo de ejercicios que ofrecen –poco variados-, y a la presentación visual general.

Las investigaciones sobre la dimensión cultural en libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras son bastante escasas en nuestro país (Puig, 1996; Roca, 1996; Areizaga, 2002, Paricio, 2002, por poner algunos ejemplos). La temática, sin embargo, ha sido sometida a estudio en profundidad en contextos foráneos tanto desde el punto de vista teórico como desde el de la aplicación a corpus de textos escolares (Byram, 1993, Kramsch, 1988, Risager, 1991, Sercu, 2000). Trataremos de ofrecer a continuación una síntesis de algunos estudios que ofrecen propuestas prácticas.

En el caso de España, comenzaremos por mencionar dos investigaciones efectuadas en la década de los noventa (Puig, 1996; Roca, 1996). Ambas tienen un alcance limitado por haber sido realizadas sobre un número relativamente reducido de manuales. El estudio dirigido por Puig (1996) tenía como objetivo analizar el contenido cultural de manuales destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, abarcando libros de texto de francés, inglés, alemán, español como lengua extranjera, catalán e italiano. Para proceder al análisis se elaboró una rejilla formada por tres grandes bloques en cada uno de los cuales se precisaron los aspectos relacionados con la sociedad y la cultura del país que serían

sometidos a examen: 1) bloque sociológico: tiempo e historia, espacio y territorio, estructura social, economía y producción, sistema político; 2) bloque antropológico: cultura y tradiciones, sistema de valores, actitudes y comportamientos, prejuicios, costumbres y hábitos; y 3) bloque psicosociológico: interculturalidad, percepción del otro, expresiones de identidad, estereotipos y etnotipos.

Las conclusiones del estudio apuntaban a la transmisión de una visión de la sociedad y de la cultura etnocéntrica, estereotipada, parcial y sesgada. Entre los aspectos negativos detectados figuraban los siguientes: preferencia por la mención de capitales y escenarios célebres, omisión o presentación obsoleta y superficial del mundo rural, presencia mayoritaria de personajes de clase media en entornos profesionales muy estereotipados, tendencia a evitar la mención de conflictos y problemas de carácter social o cultural, tendencia a omitir referencias a la diversidad de nacionalidades constitutiva de la población de un país, inclusión de personajes pertenecientes a minorías étnicas únicamente como cantantes, artistas o deportistas, y, por último, inclusión de profesiones correspondientes a sectores económicos acomodados.

Un segundo ejemplo de posibles elementos a tener en cuenta a la hora de valorar el contenido sociocultural en los manuales de lenguas extranjeras lo proporciona un pequeño estudio realizado sobre textos de francés empleados en Escuelas de Turismo (Roca, 1996). Los diferentes aspectos relacionados con la cultura francesa sistematizados con el fin de someterlos a reflexión fueron los siguientes: 1) variedad lingüística representada (nivel de lengua estándar/ variedades regionales); 2) representación geográfica (capital/ provincias/ países francófonos); 3) antropónimos (de origen típicamente francés/ otros orígenes); 4) sexismo en las profesiones.

Las conclusiones de este segundo estudio apuntaban como aspectos negativos los siguientes: tendencia a la homogeneización en la presentación del registro lingüístico (omnipresencia del francés estándar); persistencia de la tradición centralista desde el punto de vista geográfico, con tendencia a presentar preferentemente la capital frente a las provincias – que aparecían idealizadas como lugar de vacaciones-, y una ausencia generalizada de los países francófonos. Como aspectos positivos destacaban la tendencia a huir del estereotipo en los nombres y apellidos y la no existencia de grandes diferencias de género en las profesiones relacionadas con la hostelería.

Como propuesta de carácter práctico que trata de ofrecer un conjunto de pautas para el análisis y evaluación de materiales didácticos de lenguas extranjeras destacaríamos la efectuada por Areizaga (2002). La propuesta de esta autora –muy completa- concluye con un modelo que se estructura en torno a cinco grandes apartados en cada uno de los cuales se incluye una batería de preguntas. Los apartados a tener en cuenta son los siguientes: el marco de producción, la información y el tratamiento de la información, el grado de integración de lengua y cultura, los aspectos socioculturales de la lengua meta y, finalmente, la programación de la cultura meta.

Para concluir con esta revisión de investigaciones, nos referiremos a la propuesta elaborada por Byram (1993), uno de los principales impulsores de la teoría del aprendizaje integrado de lengua y cultura. La propuesta en cuestión pretende dar respuesta a dos grandes preguntas: cómo efectuar la selección del contenido sociocultural a la hora de diseñar un manual de lenguas extranjeras y cómo establecer los criterios para su evaluación una vez que el libro se encuentra ya en el mercado. El autor ofrece así, como primer paso, una relación de categorías analíticas referidas al contenido mínimo de conocimientos sobre un país extranjero y su cultura que debería incluirse en los libros de texto de educación secundaria. Su intención es que este primer listado, situado en un alto nivel de generalidad, sea utilizado como guía por autores y autoras de libros de texto. La propuesta incluye un total de ocho categorías: 1) identidad social y grupos sociales: grupos, dentro del estado nación, contruidos sobre una base diferente a la identidad nacional y que demuestran la complejidad de las identidades

sociales de los individuos y de una sociedad nacional (clase social, identidad regional, minorías étnicas); 2) interacción social: convenciones de comportamiento en las interacciones sociales teniendo en cuenta los distintos niveles de familiaridad; 3) conducta y comportamiento: acciones rutinarias y comúnmente aceptadas dentro de un grupo social – nacional o subnacional- y creencias religiosas y morales subyacentes a las mismas; comportamientos rutinarios de la vida cotidiana que no son vistos como marcadores significativos de la identidad del grupo; 4) instituciones políticas y sociales: instituciones del estado que caracterizan a éste y a su ciudadanía y que proporcionan un marco para el desarrollo de la vida cotidiana dentro de la nación y de los grupos subnacionales (asistencia sanitaria, gobierno local, leyes y mantenimiento del orden, etc.); 5) socialización y ciclo vital: instituciones de socialización –familias, escuelas, empleo-, y las ceremonias que marcan el paso a través de los diferentes estadios de la vida social; representación de prácticas divergentes en diferentes grupos sociales, así como de autoestereotipos nacionales de expectativas e interpretaciones compartidas; 6) historia nacional: períodos y acontecimientos - históricos y contemporáneos- significativos en la constitución de la nación y de su identidad; 7) geografía nacional: factores geográficos dentro de las fronteras nacionales que son significativos en las percepciones del propio país; otros factores que constituyen informaciones esenciales para las personas de fuera del país; 8) estereotipos e identidad nacional: nociones de lo que es la identidad nacional “típica” de un país; orígenes de esas nociones.

5. Propuesta para el análisis del componente cultural

Incluimos, en las líneas que siguen, nuestra propia propuesta de pautas para someter a análisis el tratamiento que se concede a la dimensión cultural en los libros de texto y otros materiales diseñados para su uso en contextos escolares. Pretendemos con ello ofrecer al profesorado un conjunto de elementos sistematizados con el fin de que éste pueda utilizarlos como referente para efectuar su propia valoración a la hora de elegir un material. La propuesta comienza por un primer bloque de preguntas genéricas a formular sobre el conjunto de materiales elaborados por las editoriales para su uso en un determinado nivel de enseñanza (guía para el profesorado, libro del alumnado, cuaderno de ejercicios y posibles documentos sonoros y audiovisuales complementarios). Posteriormente efectuamos una distinción entre dos niveles en el análisis: la guía del profesorado y el libro del alumnado, siendo el segundo el que es objeto de una propuesta analítica más exhaustiva (que podría hacerse extensiva al cuaderno de ejercicios).

Preguntas genéricas

- ¿Se especifica quiénes son los autores (extranjeros, españoles, equipos mixtos)?
- ¿Se explica en qué corrientes metodológicas o desarrollos didácticos se basa el diseño y elaboración del material?
- ¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integra como parte significativa de éstos?
- ¿Hay algún apartado específico en cada unidad/ lección destinado a profundizar en los contenidos culturales?
- ¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?
- ¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarlas con la cultura meta?
- ¿Se ofrece una presentación de la cultura centrada en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera?
- ¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?

- ¿Se invita al alumnado a profundizar en la cultura del país proponiéndole actividades que van más allá de las informaciones incluidas en el libro de texto (consulta de diccionarios, enciclopedias, prensa, otros documentos, etc.)?
- ¿Se incluyen documentos auténticos? (anuncios de prensa o televisión, folletos turísticos, grabaciones en audio o vídeo tomadas de situaciones de la vida real, cartas de restaurantes, planos de metro, guías telefónicas, etc.)

Guía del profesorado

- ¿Se especifica el público al que va destinado? ¿Ha sido elaborado pensando en los destinatarios?
- ¿Incluye alguna referencia explícita al tratamiento que se va a dar en el material a la cultura meta? (intencionalidad formativa; grado de integración con los contenidos lingüísticos; inclusión o no de informaciones complementarias específicas).
- ¿Se especifica en cada unidad/ lección qué contenido(s) sociocultural(es) se va(n) a tratar? ¿Se explica qué objetivos se persiguen? ¿Se argumenta la razón de la elección de ese contenido concreto?
- ¿Se sugieren al profesorado actividades para realizar en clase que conlleven la profundización en la cultura extranjera mediante la utilización de fuentes informativas diferentes al libro de texto?

Libro del alumno

Es éste el recurso que, a nuestro juicio, debe ser sometido a un análisis más exhaustivo, ya que es el que el alumnado va a manejar de un modo directo y continuado. Es evidente que el estudio ha de hacerse extensivo a cualquier tipo de material de audio o vídeo que resulte imprescindible para la realización de las actividades y ejercicios propuestas en las distintas lecciones o unidades.

En la misma línea de Areizaga (2002), estimamos que al evaluar el libro de texto el profesorado ha de formularse varias preguntas: qué información cultural se incluye, cuál se excluye y cómo se trata esa información. Partimos de la base de considerar que en los manuales se superponen dos tipos de códigos, el icónico y el lingüístico, que interactúan de cara a la producción de significados. Para poder dar respuesta a las anteriores cuestiones, proponemos la realización de un análisis de contenido cuantitativo (cómputo de frecuencias de aparición) y cualitativo (interpretación a partir de lo que aparece y de lo que se omite) articulado en torno a dos grandes ejes: las imágenes (fotografías, dibujos, viñetas de cómics e ilustraciones en general); y los textos (audiciones o textos orales, textos escritos y actividades o ejercicios). En cada uno de los corpus a analizar, el trabajo podría organizarse alrededor de dos grandes pilares: los personajes y los temas o referencias socioculturales. Los elementos analizados se irían clasificando en distintas categorías y subcategorías. Con el fin de facilitar la tarea de sistematización y recopilación de información, habría que confeccionar un conjunto de rejillas o fichas para la recogida de datos con las categorías consideradas en cada caso. Pensamos que simplifica la tarea proceder primero unidad a unidad y, posteriormente, vaciar los datos recogidos en una ficha-matriz para el conjunto del libro. De manera simultánea al registro de datos se irían anotando las observaciones relevantes.

Comenzando con el examen del código icónico, pensamos que es importante incluir una llamada de atención sobre la enorme influencia que ejercen las imágenes en el alumnado de cara a la conformación de una imagen de la sociedad y cultura del país extranjero. De ahí que consideremos imprescindible que el profesorado trate de dar respuesta a algunas preguntas globales como las siguientes:

- ¿Contiene el libro un número suficiente de imágenes?
- ¿Son las imágenes incluidas significativas desde el punto de vista cultural o constituyen un simple relleno para hacer más atractivo el libro?

- ¿Predominan las fotografías reales que remiten a personas, contextos y objetos tomados de la cultura extranjera, o bien hay una mayoría de dibujos y caricaturas elaborados por la persona o equipo responsable del diseño del manual poco significativos desde el punto de vista cultural?
- ¿Se adecuan las imágenes al contexto del tema o cuestión que se está abordando en la parte textual?
- ¿Se incluyen las imágenes con el fin de que sean utilizadas como soporte de las actividades lingüísticas?
- ¿Se desprende de las imágenes incluidas la existencia de una intencionalidad explícita de ofrecer una representación del universo sociocultural de la lengua meta que aborde este último desde una perspectiva plural (diversidad de contextos, personas, situaciones)?
- ¿Se incluyen imágenes relacionadas con los intereses y aficiones de los jóvenes?

Además de las anteriores preguntas, el código icónico puede ser sometido a análisis a partir de los dos pilares mencionados: los personajes y los temas socioculturales. A través del estudio de los personajes podemos alcanzar a comprender mejor cuál es la representación del universo social que encierra el manual. Ello nos permitirá conocer con detalle qué visión se ofrece de hombres y mujeres, si se incluye o no a personas pertenecientes a minorías étnicas y, en caso afirmativo, de qué manera se las presenta, y si se hallan representadas personas pertenecientes a todos los segmentos de edad. Los aspectos a considerar con respecto al personaje serían los siguientes: 1) características (edad –con tres subcategorías: infancia-adolescencia, población activa y tercera edad-; sexo –con dos subcategorías: personajes masculinos y femeninos; y pertenencia o no a etnias minoritarias; en todos los casos se reservaría una casilla para casos de dudosa identificación), 2) protagonismo (principal, secundario o compartido), 3) profesiones y 4) actividades u ocupaciones no profesionales. Para el caso de las dos últimas categorías interesa identificar si quienes ejercen la profesión o realizan la actividad son hombres o mujeres y si pertenecen o no a etnias minoritarias.

Para facilitar el anterior análisis, proponemos realizar un cómputo del total de imágenes efectuando una clasificación inicial entre las que representan personajes humanos y las que no para centrarse después en las primeras. Se reservaría también una casilla para las que planteasen dificultades de identificación (no identificables) Este primer recuento podría utilizarse como referente para establecer porcentajes.

Para el estudio de los temas socioculturales en el código icónico, resulta conveniente identificar y contabilizar, partiendo del análisis de cada unidad y extendiendo éste al total de unidades del libro, las imágenes que pueden considerarse portadoras de información relevante. Este análisis de contenido temático puede tomar como base los temas a los que remiten las imágenes. Para establecerlos, puede partirse de la observación minuciosa del manual, recurriendo además al contexto particular de cada unidad o lección y al contexto global del libro de texto. Nuestra propuesta orientativa abarca cinco grandes categorías temáticas: 1) informaciones culturales sobre el país o países donde se habla la lengua extranjera. Es importante aquí fijarse en el país que sirve de escenario principal al manual, así como en los rasgos que conforman su identidad cultural. Ha de prestarse igualmente atención a la mención o no de otros países y a la presentación que se hace de ellos. Una vez identificadas las imágenes con información cultural, puede procederse a una clasificación de éstas en distintas subcategorías: símbolos, objetos representativos, monumentos, lugares (ciudades, pueblos, calles), mapas, personajes famosos, lugares de recreo, tradiciones populares; 2) la escuela; 3) la familia. Se trata aquí de ver si se presenta un modelo ideal de familia (padre, madre, abuelo o abuelos y varios hijos e hijas) o bien se da una visión de la misma más ajustada a los tiempos que corren (familias monoparentales, por ejemplo); 4) actividades de ocio y tiempo libre; y 5) hábitos de la vida cotidiana (horarios, comidas, vestido).

Para el análisis del código lingüístico, proponemos clasificar los materiales textuales en varios grupos. La mayoría de los libros de texto ofrece una secuencia de unidades o lecciones que se ajustan a una misma estructura, lo que facilitará la tarea. Los manuales de lenguas extranjeras se caracterizan por presentar una enorme variedad de materiales textuales: textos informativos, extractos de conversaciones reales, diálogos, canciones, poemas, pasajes literarios, dichos o proverbios populares, documentos oficiales, cartas, extractos de prensa, anuncios publicitarios, folletos turísticos, cartas de restaurantes, viñetas de cómics, etc. Esa diversidad hace que la clasificación de los tipos de textos pueda realizarse a partir de distintos criterios. Proponemos desglosar el corpus textual en tres grandes bloques: textos orales, textos escritos y actividades y ejercicios. Siguiendo las pautas sugeridas para el estudio del código icónico, es conveniente efectuar un recuento del total de unidades textuales que conforman cada grupo, desterrando del análisis los textos que carezcan de información socioculturalmente relevante. En cada grupo de textos, el análisis puede articularse alrededor de tres grandes categorías: 1) nombres propios de persona y apellidos. Se trata de examinar si pueden considerarse representativos del conjunto del país, si los hay representativos de etnias minoritarias y de gentes de diferentes países, y si hay un equilibrio entre los masculinos y los femeninos. Además de efectuar un listado de los que aparecen, habrá que examinar qué cualidades se les atribuyen; 2) nombres de lugar (ciudades, pueblos, provincias, regiones, países, lugares, monumentos). Podremos comprobar aquí si se privilegia la presentación de un entorno rural o urbano, si se trata de ofrecer o no una visión de la diversidad geográfica del país y si se tienen en cuenta o no otros posibles países donde se habla la lengua meta. Al igual que en el anterior caso, junto con la relación de lugares mencionados, habrá que tomar nota de lo que se dice de ellos; 3) objetos significativos, símbolos, personajes famosos y otros elementos representativos de la identidad cultural del país (históricos, políticos, geográficos, sociales, tradiciones y costumbres). Una vez más, la pregunta será doble: cuáles se mencionan y qué se dice de cada uno de ellos.

El análisis del código lingüístico permite ampliar el estudio al componente sociolingüístico, información ésta que no es posible obtener sólo a partir de las imágenes. Para ello proponemos como categorías a tener en cuenta las siguientes: 1) marcadores de las relaciones sociales (saludos, presentaciones, modos de dirigirse a alguien, convenciones de los turnos de palabra); 2) reglas de cortesía (utilización adecuada de fórmulas para pedir algo, dar las gracias; cómo hacer una invitación, un regalo); 3) expresiones de la sabiduría popular (proverbios, expresiones idiomáticas, dichos populares); 4) diferencias de registro (oficial, formal, informal, neutro, familiar, íntimo); y 5) formas dialectales y acentos (marcas lingüísticas de clase social, origen regional, origen nacional, grupo profesional).

6. Consideraciones finales

De las propuestas efectuadas por especialistas que abogan por una enseñanza integrada de la lengua y la cultura extranjera (Byram, 1993; Kramsch, 1988) pueden extraerse un conjunto de principios genéricos a tener en cuenta en el diseño y elaboración de libros de texto y otros materiales curriculares. Los presentamos aquí, a modo de síntesis final, para que sirvan como elemento de reflexión al profesorado antes de decidirse por la elección de un material concreto. Los principios se resumirían en tres. En primer lugar, la necesidad de considerar la cultura como parte esencial del aprendizaje lingüístico desde la perspectiva del desarrollo de una competencia comunicativa que incluye a su vez la competencia sociolingüística. Ello implica presentar la lengua en sus múltiples contextos de uso y en sus distintas variedades. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la necesidad de ofrecer una perspectiva de la cultura que incluya no sólo los aspectos formales (datos de tipo histórico, geográfico o político, referencias a personajes destacados e informaciones sobre aspectos pintorescos o folklóricos) sino también los no formales (vida cotidiana, valores, creencias, costumbres). En tercer lugar, la necesidad de asumir una intencionalidad formativa a la hora de presentar la cultura extranjera, de manera que se favorezca en el alumnado el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. La adquisición de esta última

conlleva el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la propia cultura y la extranjera, así como de las destrezas o habilidades necesarias para relacionarse de manera positiva con el mundo de la alteridad.

7. Bibliografía

- Apple, M. W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Areizaga, E. (2002) "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico", *Cultura y Educación*, 14 (2), 161-175.
- Atienza, J. L. (2002) "Currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras: entre el deseo y la realidad". En *Lenguas Extranjeras. Hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*, Guillén, C. (Dir.), Madrid, MEC, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 139-156.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1993) "Criteria for Textbook Evaluation". En *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*, Byram, M. (Ed.), Frankfurt/Main, Diesterweg, 31-40.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Paris, Didier/Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. (1972) "On communicative competence". En *Sociolinguistics*, Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.), Harmondsworth, Penguin, 269-293.
- Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Kramsch, C. (1988) "The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks". En *Toward a New Integration of Language and Culture*, Singerman, A. J. (Ed.), Middlebury, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Inc, 63-88.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Paricio, S. (2002) *Los aspectos socioculturales en el currículum de Francés como Lengua Extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*, Universidad de A Coruña, tesis doctoral, inédita.
- Puig, G. (1996) "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères", *Diálogos Hispánicos*, 18, 327-346.
- Risager, K. (1991) "Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies". En *Mediating Languages and Cultures*, Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 181-192.
- Roca, A. (1996) "Manuels de langue française. Approche interculturelle", *Diálogos Hispánicos*, 18, 355-363.
- Sercu, L. (2000) "Textbooks". En *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Byram, M. (Ed.), Londres y Nueva York, Routledge, 626-628.
- Torres, J. (1989) "Libros de texto y control del currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 68-69.
- Torres, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- Torres, J. (1998) "Michael W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación" (Entrevista), *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Estudio sobre la interacción entre las estructuras textuales y oracionales¹

Hui-Chuan Lu
Hsueh Lo Lu
NCKU & Providence University

Introducción

Comprender una lengua extranjera es un proceso muy complicado en el que intervienen varios factores. En el presente trabajo, nos centraremos sólo en el estudio de uno de ellos: la influencia de la competencia lingüística en la comprensión en español. Canale & Swain (1980) constatan que la competencia lingüística incluye cuatro aspectos, siendo éstos: la competencia de la gramática, de la sociolingüística, del discurso y de la estrategia. Los estudios previos de Lu & Luo (1999) y Luo & Lu (1999) también demuestran que la competencia gramatical juega un papel muy importante en la comprensión textual de los estudiantes taiwaneses. Cuando nuestros estudiantes leen un texto que está constituido por varias oraciones largas y compuestas, pueden sentirse fácilmente desanimados y, en consecuencia, perder el interés por la lectura. ¿Cómo podemos resolver este problema tan frecuente dentro de la clase de español en Taiwán? Pues, basándonos en las relaciones deducidas a partir de los estudios sobre las estructuras textuales y oracionales, proponemos aquí la estrategia de “Simplificación” como un instrumento que facilita la comprensión del español como lengua extranjera a los estudiantes taiwaneses.

1. Relaciones entre la competencia lingüística, las estructuras textuales, las estructuras oracionales y la comprensión.

En primer lugar, en lo referente a las relaciones entre la competencia lingüística y la comprensión, según Canale & Swain (1980), el estudiante necesita dominar ciertos conocimientos sobre el vocabulario, la gramática y las estructuras oracionales, que son necesarios para completar la fase del “bottom-up” en el proceso de lectura. Aebersold & Field (1997) indican que, en el momento de diseñar el programa de lectura en lenguas extranjeras, es imprescindible para el profesor conocer bien el nivel de competencia gramatical del estudiante, ya que un texto con muchas palabras desconocidas y oraciones compuestas podría retrasar la comprensión. Clark (1988) también asegura que la competencia lingüística del estudiante puede afectar tanto a la comprensión, como a la aplicación de estrategias.

En segundo lugar, con respecto a las relaciones entre las estructuras textuales y la comprensión, Van Dijk (1977) indica que es obvio que los textos son diferentes desde un punto de vista estructural, por ejemplo, un texto narrativo no es igual que un texto expositivo.

¹ Trabajo revisado y modificado de la ponencia presentada en el AATSP 2001 Annual Meeting, San Francisco, USA.

Según Meyer (1984), el texto expositivo se organiza atendiendo a una jerarquía en la que se aprecia una macroestructura y unas microestructuras y, normalmente, se pueden distinguir cuatro variedades semánticas macroestructurales: enumeración, causa-efecto, comparación-contraste y problema-solución. Cada macroestructura presenta unas cualidades específicas que configuran un modelo perfectamente construido. Por ejemplo, dentro de la macroestructura de enumeración, se encuentran las microestructuras de los asuntos 1, 2 y 3, mientras que, en la macroestructura de causa-efecto, se advierten las microestructuras de las causas A, B y los efectos A, B. Carrell (1984) señala que la jerarquía de macroestructuras y microestructuras del texto puede servir de guía al estudiante y orientarle en la organización de lo que ha leído. Según su experiencia, los textos de tipo causa-efecto, problema-solución y comparación-contraste están mejor organizados que los del tipo enumeración, debido a que, en los primeros, las relaciones entre la macroestructura y las microestructuras están bien conexiadas. Armbruster et al. (1989) han probado que el reconocimiento de la jerarquía de macroestructura y microestructuras ayuda a la comprensión. De los estudios anteriores podemos suponer que si el estudiante taiwanés consigue dominar el conocimiento sobre la organización global del texto y adquiere la habilidad de analizar la jerarquía consistente en la macroestructura y las microestructuras, su comprensión lectora resultará beneficiada.

En tercer lugar, una vez analizada la jerarquía de macroestructuras y microestructuras, podemos apreciar con claridad que las microestructuras incluyen, a su vez, elementos esenciales del texto, las oraciones, que en este trabajo las denominaremos "miniestructuras". Cuando un autor desea transmitir un tema a través de un texto, elige, en primer lugar, una macroestructura apropiada para su presentación. Después lo desarrolla en microestructuras, es decir, en oraciones que expresan el contenido dentro de un contexto. Meyer, Brandt y Bluth (1980) indican que las microestructuras se sustentan en vínculos que se crean entre las oraciones mediante partículas del tipo "pero, porque, por eso, antes, después", etc. Estos enlaces constituyen "marcas" que conectan las oraciones entre sí.

En lo concerniente a las oraciones, Kaplan (1987) se percata de que cuando los autores españoles escriben artículos expositivos prefieren emplear construcciones oracionales extensas, compuestas de estructuras subordinadas. Santana-Seda (1975) también está de acuerdo con esta idea de la preferencia por las oraciones largas en los textos expositivos por parte de los autores españoles. Berman (1984) señala que las oraciones compuestas pueden dificultar la comprensión del texto a los estudiantes de lenguas extranjeras. El resultado del estudio realizado por Barry y Lazarte (1995) demuestra que la comprensión textual de los estudiantes norteamericanos se halla muy condicionada por los tipos de estructuras oracionales aparecidos en la composición. Barry y Lazarte (1998) también argumentan que las oraciones constituidas por estructuras subordinadas impiden la comprensión textual a los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto hace que dichos autores recomienden la enseñanza de ciertas estrategias que permitan adquirir la habilidad para analizar estas complejas oraciones. Ulijn y Strother (1990) suponen que adquirir el conocimiento de las estructuras oracionales puede ayudar a mejorar la comprensión de ciertos esquemas textuales.

Por último, los elementos esenciales que forman la miniestructura son las palabras, a las que denominamos "nimioestructuras". Desde un punto de vista jerárquico, la macroestructura contiene microestructuras que, a su vez, comprenden miniestructuras, las cuales incluyen nimioestructuras. Por esta razón, cada categoría puede reducirse a su elemento nuclear. Por ejemplo, la macroestructura de enumeración puede simplificarse en microestructuras que contienen miniestructuras formadas por oraciones simples. Para averiguar la tendencia de los vínculos que se establecen entre estas estructuras y ponerlas en conexión jerárquicamente, realizaremos un estudio experimental en el que deseáramos proponer la estrategia de "Simplificación" y aplicarla a la destreza lectora con el objetivo de comprobar su efecto posteriormente. El resultado ofrecerá un esquema que sistematiza y relaciona las estructuras textuales con las oracionales; lo cual, suponemos, ayudará en el futuro a mejorar la comprensión de los estudiantes taiwaneses.

2. Estudio de la macro-, micro-, mini- y nimio- estructura

Seleccionamos 16 artículos, cuyos títulos están señalados en la lista que aparece a continuación (1), para analizarlos. Con respecto a la estructura textual, 4 presentan la variante causa-efecto, otros 4 contienen el tipo problema-solución, otros 4 ofrecen la estructura de enumeración y los últimos 4 se caracterizan por la comparación-contraste. La longitud de todos ellos se extiende a unas 200 palabras.

(1) Lista de artículos seleccionados (Véase el Apéndice 1 para el hallazgo de una referencia completa de cada uno):

C

- Causa-efecto-1: La conquista incompleta
- Causa-efecto-2: La salud y el subdesarrollo
- Causa-efecto-3: La presencia africana en la cultura mexicana
- Causa-efecto-4: La infelicidad atrae los virus
- Problema-solución-1: Los acuíferos: una solución para este siglo
- Problema-solución-2: Mejorar los transportes públicos
- Problema-solución-3: Los medios de la comunicación en el mundo hispano
- Problema-solución-4: Cómo enseñarles
- Enumeración -1: Las comunidades hispanas en Estados Unidos
- Enumeración -2: La emigración
- Enumeración -3: La música en el mundo hispano
- Enumeración -4: El archivo de Indias
- Comparación-contraste-1: Los roles sexuales
- Comparación-contraste-2: Sin título
- Comparación-contraste-3: Las horas de la comida
- Comparación-contraste-4: Los hispanos ante la muerte

2.1. Nimioestructura: relación entre las dificultades en cuanto a la comprensión, en cuanto a la longitud oracional y la complejidad.

¿Cómo evaluamos la dificultad de comprensión? Basándonos en el estudio sobre el efecto de la sintaxis en la habilidad lectora realizado por Blau (1982) y en la fórmula española de lectura propuesta por Spaulding (1956), diseñamos un estudio para evaluar el grado de dificultad: Cuatro estudiantes de diferentes niveles de dominio del español (de segundo nivel, de tercer nivel, de postgraduado y un hispanohablante) clasifican los 16 artículos atendiendo a las categorías de "fácil, justo y difícil" y teniendo en cuenta tres aspectos: el vocabulario, la estructura oracional y la dificultad de comprensión; le asignamos un punto al nivel "fácil", dos puntos al nivel "justo" y tres al nivel "difícil" para, así, calcular el grado de complejidad de cada uno de los aspectos. Además de comparar las dificultades ocasionadas por los diferentes factores, analizamos la complejidad total experimentada por los cuatro evaluadores en la comprensión de cada uno de los artículos.

Al comparar directamente el grado de dificultad de los tres aspectos evaluados por los cuatro estudiantes, observamos que de la complejidad de la estructura oracional no subyace una dificultad en la comprensión, sino que el factor del vocabulario, u otro factor que no se considera en el presente trabajo, posiblemente tenga un mayor protagonismo en el entendimiento de los textos. Por ejemplo, Barry y Lazarte (1998) indican que cuando los estudiantes poseen cierto conocimiento previo sobre el contenido y, por lo tanto, están familiarizados con el tema, pueden asociar con mayor facilidad las ideas presentes en el texto y, así, compensar la carencia de conocimientos relativos a estructuras oracionales complejas.

En este trabajo sólo nos centramos en el estudio de la estructura oracional y posponemos el estudio de la influencia de otros factores, como el vocabulario o el conocimiento previo del tema, para investigaciones futuras.

En cuanto a la complejidad global de la comprensión textual, debido a la heterogénea evaluación ejecutada por los diferentes sujetos, sólo valoramos los casos donde los resultados de la evaluación coinciden, es decir, casos en los que los evaluadores han podido llegar a un acuerdo. En la realización de una escala gradual de complejidad en la comprensión, consideramos el artículo Comparación-contraste-1 como el más difícil y, dirigiéndonos hacia una mayor facilidad, ordenamos los restantes artículos de la siguiente forma: los artículos Problema-solución-3, Enumeración-3, Comparación-contraste-2, comparación-contraste-3 y Comparación-contraste-4. Asimismo, se aprecia una relevancia de la relación existente entre la estructura oracional y la comprensión lectora en los artículos comparación-contraste-1 y Comparación-contraste-2, resultando banal este vínculo en la mayoría de los casos.

A continuación, estudiaremos la complejidad textual a través del análisis de la longitud oracional. Según los estudios anteriores, la complejidad textual puede relacionarse con la longitud de la oración: cuanto más extensa sea la oración, mayor es su complejidad. Si todos nuestros artículos seleccionados presentan una extensión de unas 200 palabras, es razonable que un artículo que contenga más oraciones largas, incluya menor número de oraciones.

Con respecto a la longitud oracional, hemos observado la cantidad de oraciones que componen cada artículo y el número mínimo y máximo de palabras incluidas en cada oración. Según el resultado, el número de oraciones halladas en los 16 artículos se distribuye de 7 a 12, y la longitud de las oraciones se extiende de 7 a 61 palabras. No se aprecia ninguna diferencia entre las distintas variedades textuales, es decir, los mismos tipos textuales presentan aleatoriamente oraciones largas o cortas.

Hablando de la dificultad de comprensión, el artículo más difícil, el artículo Comparación-contraste-1, contiene 9 oraciones, que tienen desde 10 hasta 61 palabras. Por otro lado, los artículos más fáciles, los artículos Problema-solución-3, Enumeración-3, Comparación-contraste-2, Comparación-contraste-3 y Comparación-contraste-4 contienen 9, 10, 8, 12 y 11 oraciones, respectivamente, que suman más de 40 palabras. En cuanto a la tipología textual, resulta que la estructura más difícil y la más fácil pertenecen a la misma variedad, la de comparación-contraste. Por consiguiente, concluimos que un número reducido de oraciones no implica necesariamente que todas las oraciones sean largas, sino que pueden alternar oraciones largas con oraciones cortas. Pues, el número de oraciones no es un factor importante en la dificultad de comprensión, sino la cantidad de las palabras incluidas en cada oración. Con esto podemos ver que la complejidad está relacionada con el tiempo de procesamiento empleado en la comprensión de una oración.

2.2. Miniestructura y nimioestructura: estructura oracional y longitud oracional

Después de examinar las relaciones entre los posibles factores que dificultan la comprensión, nos preguntamos, ¿cuál será la relación entre la longitud de una oración y el tipo oracional? Una oración simple puede ser muy larga si contiene varios elementos modificantes. Además, diferentes oraciones compuestas, oraciones coordinadas y subordinadas (sustantiva, adjetival y adverbial o combinación de diferentes tipos de cláusulas) tienen distintos rasgos y requieren diferentes elementos. A continuación, analizamos la frecuencia de los diferentes tipos de estructuras oracionales, la longitud de la oración y la cantidad de palabras contenida en las oraciones.

Según el resultado, observamos que la oración simple aparece en todos los artículos y las palabras que ésta contiene varían desde 8 hasta 26. Por otro lado, las oraciones compuestas tienen desde 9 hasta 61 palabras. Las oraciones coordinadas, las oraciones compuestas por cláusulas sustantivas, adjetivas, adverbiales y las oraciones híbridas contienen 9-40, 16-20, 14-35, 10-40 y 14-61 palabras, respectivamente. Es razonable que las oraciones híbridas tengan mayor número de palabras. Lo que nos llama la atención es el hecho de que la oración con cláusula sustantiva más larga presenta sólo la mitad de extensión, en comparación con los otros tipos de construcciones constituidas por cláusulas diferentes. También resulta curioso que la construcción con cláusula adjetiva se encuentre en la mayoría de los artículos (62,5%), mientras que la construcción con cláusula sustantiva aparece en muy pocos artículos (25%). Al analizar la estructura oracional, nos damos cuenta de que existen muchas oraciones (excepto el artículo de Comparación-contraste-3) que combinan más de un tipo de cláusula subordinada. En cuanto a la estructura textual, la oración simple se halla en los cuatro tipos de composición, existiendo una frecuencia de aparición más elevada en la modalidad enumerativa. Asimismo, no hay ninguna construcción con cláusula sustantiva ni hay más de dos oraciones que mezclen diferentes cláusulas de este tipo. Por otro lado, con relación a la complejidad, la diferencia entre el artículo más difícilmente comprensible (Comparación-contraste-1) y el que resulta más accesible (Comparación-contraste-2), desde un punto de vista estructural, consiste en que el artículo de Comparación-contraste-1 presenta una construcción que alberga cláusulas coordinadas y subordinadas sustantivas, mientras que el artículo Comparación-contraste-2 ofrece una construcción basada en la cláusula subordinada adverbial. Hay que agregar que el artículo Comparación-contraste-2 contiene un mayor número de oraciones en las que se anexiona una amplia gama de cláusulas, en relación con el artículo Comparación-contraste-1. Por otro lado, las oraciones simples del artículo más difícil poseen más palabras que las del artículo más fácil. Aunque el artículo más difícil cuenta con menos oraciones, continentes de una amplia variedad de cláusulas subordinadas, que el artículo más fácil, aquél presenta una oración híbrida que tiene casi doble cantidad de palabras que las oraciones incluidas en Comparación-contraste-2. Es obvio que la extensión oracional juega un papel más importante, en la comprensión textual, que la estructura oracional. Después de comparar los diferentes tipos de oraciones, vamos a estudiar los tipos de cláusulas que contienen los 16 artículos.

Al analizar con más detalle la distribución de las diferentes clases de cláusulas, nos damos cuenta de que la composición enumerativa sigue siendo el lugar donde aparecen más oraciones simples, en comparación con otros modos textuales. Generalmente, existen muy pocas cláusulas sustantivas en la mencionada variedad (1 ó 0). Además, parece que el análisis de cláusulas apenas colabora en el esclarecimiento de la diferencia estructural entre los artículos Comparación-contraste-1 y 2, ya que encontramos más cláusulas adverbiales en el artículo de Comparación-contraste-2 (el artículo más fácil) que en el de Comparación-contraste-1, a excepción del caso de la oración coordinada que aparece más veces en el artículo de mayor dificultad. Por ello, se puede explicar la dificultad estructural existente en ellos.

2.3. Macroestructura y microestructura: estructura textual

En esta sección estudiamos el posible vínculo presente entre la estructura textual y oracional y la longitud oracional. Estudiando el orden de las oraciones que configuran las macroestructuras y las microestructuras y el de las palabras que contienen dichas oraciones, observamos que, habitualmente, son las primeras oraciones las que reflejan la macroestructura, fenómeno que ocurre en casi todos los artículos, excepto en el artículo 5, donde la macroestructura finaliza en la oración 11. Las oraciones que representan la macroestructura textual contienen un número de palabras que oscila entre 11 y 34. Las microestructuras aparecen en las oraciones subsiguientes a las de la macroestructura. En cuanto a los tipos textuales, se encuentra la macroestructura en la primera oración en la

modalidad enumerativa, cuyo número de palabras varía desde 14 hasta 27, mientras que en la variedad comparativa-contrastiva hallamos la macroestructura en el título del artículo.

En lo referente a las estructuras oracionales de las macroestructuras y de las microestructuras, observamos que el tipo oracional de la macroestructura, generalmente, es una oración simple, mientras que las microestructuras se caracterizan por incluir los más variados tipos oracionales. Por lo que se deduce a partir de la sección 3.2, la estructura textual parece no jugar un papel esencial en la determinación del tipo oracional. Es posible que se requieran más datos para lograr una generalización más global.

3. Estrategia de Simplificación: estructura jerarquizada y elemento nuclear

3.1. Estructura textual

Los cuatro esquemas propuestos por Meyer (1984) poseen una estructura similar a la de un triángulo. Desde el pico del triángulo, que es la macroestructura, se desarrolla el cuerpo de la microestructura a ambos lados de dicho ápice. En la estructura textual de la enumeración, las microestructuras son asunto1, asunto2, asunto3, etc., mientras que las causas y las consecuencias constituyen las microestructuras de la modalidad composicional de causa-efecto. Las microestructuras consistentes en una parte A y otra parte B forman la macroestructura de los artículos basados en la comparación-contraste y, por último, son las microestructuras del tipo problema-solución las que construyen la macroestructura de, valga la redundancia, la variedad textual de problema-solución.

3.2. Estructura oracional

Según las Reglas de la Estructura Oracional (Radford (1988)) señaladas en (2), el elemento nuclear de una oración española es el Sintagma Verbal (SV). El diagrama arbóreo correspondiente a la construcción oracional muestra la estructura jerarquizada de una oración simple. En este esquema gradual el verbo es la parte nuclear, mientras que otros elementos básicos, tales como el sujeto o el objeto, (Sintagmas Nominales: SN) están relacionados con el verbo dentro de la oración. Por ejemplo, el sujeto concuerda en género y en número con el verbo y el objeto está subordinado al verbo. Los demás elementos son modificantes que modifican los modificados: el determinante especifica al sustantivo, mientras que el adverbio modifica al verbo.

(2) Reglas de la estructura oracional

- a. $O \rightarrow SN \text{ SV}$
- b. $SN \rightarrow (Det) N (Adj)$
- c. $SV \rightarrow V (SN)$

Por otro lado, las oraciones compuestas contienen cláusulas coordinadas o una cláusula principal y una o varias subordinadas enlazadas. Estas posibilidades combinatorias oracionales se muestran en (3). Por una parte, las cláusulas coordinadas se unen por medio de conjunciones y, por otra parte, las cláusulas subordinadas se clasifican en sustantiva, adjetiva y adverbial, cuyas estructuras divergen. La cláusula adjetiva modifica al SN, mientras que la adverbial modifica al verbo. La cláusula sustantiva es, en sí misma, un SN que se relaciona con el verbo principal. Por consiguiente, los elementos de una oración desempeñan papeles de diversa relevancia: la cláusula sustantiva sustituye al SN de la oración simple y es un elemento básico en la oración, mientras que las cláusulas adjetiva y adverbial, que son adjuntos, modifican al SN y al verbo respectivamente. Al comparar las estructuras lineales y superficiales de (2) y (3), descubrimos cuáles son los elementos oracionales básicos e imprescindibles y cuáles son los superfluos o sustitutos, destacados con negrita.

(3) a. Oración con cláusula coordinada

$O \rightarrow SN \text{ V SN } \textbf{conjunción} \textbf{ SN V SN}$

- b. Oración con cláusula sustantiva
 - i. O → **Cláusula sustantiva** V SN
 - ii. O → SN V **Cláusula sustantiva**
- c. Oración con cláusula adjetiva
 - i. O → SN **Cláusula adjetiva** V SN
 - ii. O → SN V SN **Cláusula adjetiva**
- d. Oración con cláusula adverbial
 - i. O → SN V SN **Cláusula adverbial**

Los diagramas arbóreos que corresponden a las estructuras de las oraciones compuestas reflejan una organización jerarquizada similar a la construcción de triángulo, ya que se inicia en la cúspide, que es el punto O (oración), y desarrolla sus ramas de forma que sus constituyentes se extienden a lo largo de una gradación.

3.3. Estrategia de Simplificación

Basándonos en la idea de jerarquía y en los conceptos de núcleo y modificantes, deducidos de las secciones 4.1 y 4.2, construimos una pirámide textual trastornada formada por varios triángulos inversos ordenados jerárquicamente. ¿Por qué invertimos la imagen del triángulo indicada anteriormente? Porque en los análisis de la estructura textual y oracional, el ápice del triángulo y/o del diagrama arbóreo representa el concepto nuclear, mientras que la base del triángulo y/o los extremos del esquema arbóreo simbolizan la idea global del texto o de la oración. Conforme a esta pirámide inversa, desarrollamos nuestra estrategia de Simplificación a modo de filtro que permite la extracción de la idea principal de un texto, prescindiendo de los elementos de importancia secundaria o complementaria. Según este criterio, en el paso de la nimioestructura a la miniestructura, las cláusulas subordinadas adjetivales y adverbiales de las oraciones compuestas deben eliminarse, mientras que la cláusula sustantiva forma parte de la estructura elemental de la oración, resultando imposible ignorarla. Además, al examinar la estructura básica de SVO, el verbo resulta ser el elemento central, tras eliminar las partículas complementarias. Dentro de esta jerarquía, en el siguiente grado, extraemos, de los elementos formantes de la microestructura, el título y las primeras oraciones transmisoras de la idea que constituye la macroestructura para, finalmente, alcanzar la cúspide de la pirámide y, así, poder captar la idea principal del artículo en cuestión.

3.4. Comportamientos de lectura

De lo debatido en la sección previa, subyace el siguiente interrogante: “¿Nos enfrentaremos con dificultad a la práctica de la estrategia de Simplificación?” Para contestar a esta pregunta, estudiaremos los comportamientos de lectura de los estudiantes a través de un cuestionario.

Realizamos un cuestionario (Véase el Apéndice 2) que incluye preguntas relativas a los hábitos de lectura y/o al proceso que implica la comprensión de un artículo en español, relacionándolo con el tema que nos compete en este trabajo. A través de este cuestionario, deseamos averiguar si los estudiantes saben cómo analizar la estructura textual, la estructura oracional, las cláusulas, las funciones gramaticales, los diferentes elementos, etc. Nuestros sujetos son 17 estudiantes de tercer curso del departamento de lenguas extranjeras de la National Cheng Kung University. En nuestro estudio estadístico no se encuentra ninguna relación significativa entre las diferentes variables planteadas y las costumbres y características de nuestros sujetos.

El resultado de la distribución de porcentajes demuestra que menos de la mitad de los estudiantes (47,1%) analiza la estructura textual al leer un artículo, mientras que más de la mitad de ellos (52,9%) no realiza dicho análisis. Existe un 64,7% de los estudiantes que clasifica la estructura oracional en oración simple, coordinada, subordinada sustantiva, adjetiva o adverbial. Además, un 82,4% de los estudiantes identifica la cláusula principal y distingue las funciones gramaticales de los elementos dentro de una oración.

Atendiendo a lo que se observa en el resultado del cuestionario, la mayoría de los estudiantes tiene la costumbre de analizar la oración sintácticamente desde diferentes perspectivas y casi la mitad de ellos suele examinar la estructura textual. Sin duda, podemos aprovechar este rasgo estudiantil en la aplicación de la estrategia de "Simplificación" para lograr un mejor resultado en el proceso de la comprensión lectora.

3.5. Aplicación de la estrategia de Simplificación

En esta sección examinamos el resultado de la aplicación de la estrategia de Simplificación, teniendo en cuenta la capacidad de análisis de estructuras oracionales y de captación de la idea principal. Para esta puesta en práctica, optamos por un artículo titulado "Las horas de la comida". Se trata del artículo Comparación-contraste-3 (Véase el Apéndice 3), sobre el que discutimos en los apartados precedentes, que contiene 12 oraciones: 7 oraciones simples que presentan entre 9 y 18 palabras, 2 oraciones coordinadas que albergan entre 17 y 30 palabras y 3 oraciones relativas, cuyo número de palabras oscila entre 20 y 32. La macroestructura se halla en el título: "Las horas de la comida", mientras que las microestructuras están reflejadas en las siguientes construcciones: los latinoamericanos comen X, Y y Z a las A, B, C, y los españoles comen S, T y U a las D, E y F.

En las indicaciones solicitamos a los diecisiete sujetos que rellenaron el cuestionario del apartado previo que extrajesen las cláusulas principales de las oraciones compuestas, despojando a la estructura de las cláusulas adicionales, adjetivas y adverbiales, y que identificasen el verbo principal, el sujeto y el objeto de cada una de las oraciones. Para el ejercicio de la tarea en cuestión, se les permitía la utilización de cualquier diccionario que les proporcionase el significado de las palabras desconocidas. Así, controlamos el factor de vocabulario a fin de que no llegue a influir en el resultado de la comprensión. El resultado señala, por un lado, que todos los estudiantes logran captar la idea principal del artículo.

Debido a que la resolución del análisis estructural muestra un elevado porcentaje de resultados correctos, parece que la aplicación de la estrategia tiene un efecto positivo en el ejercicio de la comprensión. En lo concerniente a la diversidad oracional, la estructura con mayor porcentaje de éxito es la de la oración 3, "El desayuno es ligero: chocolate o café con leche y pan con mantequilla", donde el porcentaje de errores fue nulo. Si se elimina la parte superflua de esta oración, obtenemos una estructura cuyos componentes son un sujeto, un verbo copulativo y un atributo adjetival. Aunque la oración 3 presenta una distribución muy similar a la de la 4 "La comida más importante es la de la tarde, y muchas veces va enseguida de una siesta.", ya que las dos se construyen en torno a un verbo copulativo, la segunda es más compleja que la primera, dado que esta última es una oración simple, mientras que de la otra subyace una estructura compuesta. Además, la función atributiva de la segunda oración está desempeñada por un SN compuesto que puede entrañar una mayor dificultad para nuestros estudiantes. La oración que suscita mayor cantidad de fallos es la oración 10 "Algunos platillos preferidos por muchos españoles son la paella valenciana, la tortilla de patatas y el caldo gallego." que, paradójicamente, consta de una estructura simple. Una posible explicación puede hallarse en el hecho de que el sujeto y el atributo son sintagmas nominales compuestos. Además, queremos indicar que, tras la simplificación de una construcción compuesta, obtenemos una estructura tan simple como la de oraciones simples en sí mismas. Es decir, todas las oraciones son susceptibles a la reducción a formas

simplificadas y, por lo tanto, presentan las mismas posibilidades de comprensión por parte de los aprendices.

4. Conclusión

En el presente trabajo concluimos que el número de oraciones constitutivas de un texto no es un factor esencial en la determinación de su dificultad de comprensión, sino que es la cantidad de palabras incluida en cada oración la que suscita un incremento de la complejidad. Además, es obvio que la longitud oracional en la miniestructura juega un papel más dominante que el que desempeña la estructura oracional en la comprensión. Nuestro análisis también demuestra que la macroestructura se halla reflejada, generalmente, en las primeras oraciones de la mayoría de los artículos. Asimismo, destaca la frecuencia de oraciones simples en la constitución de la macroestructura, mientras que éste no es el caso de las microestructuras. Desafortunadamente, ha sido imposible lograr una generalización relativa a los conceptos de macroestructura y miniestructura. Atendiendo a las deducciones extraídas de los apartados precedentes, proponemos la estrategia de Simplificación que requiere el filtro del elemento nuclear y esencial, prescindiendo, por tanto, de lo secundario y suplementario. Esta estrategia se puede esquematizar mediante una pirámide inversa formada por pequeños triángulos, también inversos, graduados en cuatro niveles jerárquicos: nimioestructura, miniestructura, microestructura y macroestructura. El objetivo perseguido por la estrategia de Simplificación consiste en minimizar el proceso de comprensión y, por lo tanto, facilitar el aprendizaje. El resultado del cuestionario sobre los comportamientos de los estudiantes y la aplicación de la estrategia evidencian que la propuesta del mecanismo de Simplificación es factible y eficiente.

La limitación de este trabajo se halla en el reducido número de artículos que han colaborado en nuestro estudio. En investigaciones futuras, pretendemos ampliar el material de partida con el objetivo de obtener más datos y, así, poder acceder a generalizaciones más concluyentes relativas al vínculo existente entre la estructura textual y la oracional.

Referencias bibliográficas

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997) *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classroom*. NY: Cambridge University Press.
- Armbruster, B.B. et al. (1989) "Teaching text structure to improve reading and writing." *The Reading Teacher*. Nov. 130-37.
- Barry, Sue. & Lazarte, Alejandro A. (1995) "Embedded clause effects on recall does high prior knowledge of content domain overcome syntactic complexity in students of Spanish." *The Modern Language Journal*. 79: 491-504.
- _____. (1998) "Evidence for mental models: How do prior knowledge, syntactic complexity, and reading topic affect inference generation in a recall task for nonnative readers of Spanish?" *The Modern Language Journal*. 82: 176-93.
- Berman, R. A. (1984) "Syntactic components of the foreign language reading process." *Reading in a Foreign Language*. Eds. J. C. Alderson & A. H. Urquhart. New York: Longman.
- Blau, Eileen K. (1982) "The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico." *TESOL Quarterly*. 16: 517-27.
- Block, E. (1986) "The comprehension strategies of second language readers." *TESOL Quarterly*. 20: 463-494.
- Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1): 1-47.
- Carrell, P. (1984) "The effects of rhetorical organization on ESL readers." *TESOL Quarterly*. 18: 441-469.

-
- _____. (1985) "Facilitating ESL reading by teaching text structure." *TESOL Quarterly*. 19: 727-52.
- Clark, M.A. (1988) "The short circuit hypothesis of ESL reading-Or when language competence interferes with reading performance." *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Eds. P. L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R.B. (1987) "Culture thought patterns revisited." *Writing across Language: Analysis in L2 Texts Reading*. Eds. U. Connor & R. B. Kaplan. MA: Addison Wesley.
- Lu, Hui-Chuan & Hsueh Luo. (1999). "Análisis de errores en la clase de traducción de español a chino." Trabajo presentado en el X congreso Internacional de ASELE, Cádiz, Spain.
- Luo, Hsueh & Hui-Chuan Lu (1999) "Estudio de la influencia del análisis de la estructura oracional y del conocimiento previo en la comprensión lectora." Trabajo presentado en The International Conference on Second Language Teaching: Reading, Writing and Discourse, Hong Kong.
- Meyer, B. & Rice, E. (1984) "The interaction of reader strategies and the organization of text." *Text*. 2 (1-3): 155-192.
- Meyer, B. Brandt, D, & Bluth, G. (1980) "Use of top level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students." *Reading Research Quarterly*. 16: 73-103.
- Radford, Andre. (1988) *Transformational Grammar*. New York: Cambridge.
- Santana-Seda, Sr. O. (1975) "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency." *Reading Research Quarterly*. 16: 32-71.
- Spaulding, Seth. (1956) "A Spanish readability formula." *Modern Language Journal*. 40: 433-41.
- Ulijn, Jan M. & Strother, Judith B. (1990) "The effect of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2." *Journal of Research in Reading*. 13 (1990): 38-54.
- Van Dijk, T. A. (1977) *Text and Context*. London: Longman.

Apéndice 1

Obras citadas

Causa-efecto:

- Causa-efecto-1: La conquista incompleta. *Español en español* (Nicolás Shumway, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Orlando, Florida, 1992:444)
- Causa-efecto-2: La salud y el subdesarrollo. *Español en español* (Nicolás Shumway, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Orlando, Florida, 1992:484)
- Causa-efecto-3: La presencia africana en la cultura mexicana. *Paso a paso III* (Myriam Met, Richard S. Sayers and Carol Eubanks Wargin, Harper Collins Publisher, Glenview, Illinois, 1996:390)
- Causa-efecto-4: La infelicidad atrae a los virus. *Estrategias, lecturas, actividades y composición* (James F. Lee, Alex Binkowski & Bill VanPatten, McGraw-Hill, New York, 1994:29-30)

Problema-solución:

- Problema-solución-1: Los acuíferos: una solución para este siglo. www.bbk.ac.uk/tecla
- Problema-solución-2: Mejorar los transportes públicos. *Ven 3: Español lengua extranjera* (F. Castro, S. Rosa, Editorial Edelsa, Madrid, 1992:97)
- Problema-solución-3: Los medios de comunicación en el mundo hispano. *Dos mundos* (Tracy D. Terrell, McGraw Hill, New York, 1990:138)
- Problema-solución-4: Cómo enseñarles. *Dos mundos* (Tracy D. Terrell, McGraw Hill, New York, 1990:427-428)

Enumeración:

- Enumeración -1: Las comunidades hispanas en Estados Unidos. *Español en español* (Nicolás Shumway, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Orlando, Florida, 1992:499-500)
- Enumeración -2: La emigración. *Español 2000, nivel medio* (Nieves García Fernández, Jesús Sánchez Lobato, Editorial SGEL, Madrid, 1982:181)
- Enumeración -3: La música en el mundo hispano. *Español en español* (Nicolás Shumway, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Orlando, Florida, 1988:108)
- Enumeración -4: El archivo de Indias. *Español en español* (Nicolás Shumway, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Orlando, Florida, 1988:210-211)

Comparación-contraste:

- Comparación-contraste-1: Los roles sexuales. *El arte de la conversación y el arte de la composición* (José Luis S. & Ponce de León, Harper Collins Publisher, Glenview, Illinois, 1991:188-189)
- Comparación-contraste-2: Sin título. *El arte de la conversación y el arte de la composición* (José Luis S. & Ponce de León, Harper Collins Publisher, Glenview, Illinois, 1991:96)
- Comparación-contraste-3: Las horas de la comida. *Dos mundos* (Tracy D. Terrell, McGraw Hill, New York, 1990:221-222)
- Comparación-contraste-4: Los hispanos ante la muerte. *Paisajes: Cultura* (Mary L. Bretz, Trisha Dvorak & Carl Kirschner, McGraw Hill, New York, 1997:43-50)

Apéndice 2

Aplicación de "Simplificación"

Título: Las horas de la comida

Extraída de *Dos mundos* (Tracy D. Terrell, 1990:221-222)

Los latinoamericanos desayunan generalmente entre las 7:00 y las 8:00 de la mañana. El almuerzo lo toman entre la 1:00 y las 4:00 de la tarde y, en algunos lugares, la cena o comida se sirve después de las 9:00 de la noche. El desayuno es ligero: chocolate o café con

leche y pan con mantequilla. La comida más importante es la de la tarde, y muchas veces va enseguida de una siesta. La cena no es tan fuerte como el almuerzo. Entre el almuerzo y la cena algunas personas comen una merienda.

En España se desayuna muy poco en las primeras horas del día: café solo. A media mañana se come un bocadillo de jamón, de queso o de chorizo. A las dos de la tarde se hace la segunda comida del día, la más grande, que incluye normalmente un plato de sopa o ensalada, carne, arroz, legumbres, postre y café. Algunos platillos preferidos por muchos españoles son la paella valenciana, la tortilla de patatas y el caldo gallego. Entre las 5:00 y las 7:00 de la noche, muchos españoles van a los bares para tomarse una copa de vino o una cerveza, que acompañan con una variedad de tapas. A las 9:00 de la noche, aproximadamente, se prepara la cena, la cual se come a las 10:00 o 10:30.

Instrucciones:

1. Divide las oraciones, subraya las cláusulas principales y elimina los modificantes, las cláusulas adjetivas y adverbiales.
2. Consulta primero el vocabulario del resto de las palabras después del proceso de la eliminación como se indica en 1. Después identifica el verbo, sujeto y objeto.
3. Escribe las ideas principales en chino.

LENGUA, LITERATURA y EDUCACIÓN

BOLETÍN TRIMESTRAL DEL IVILLAB

**INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS ANDRÉS BELLO**

**Coordinación General de Investigación - Subdirección de Investigación y Posgrado
Instituto Pedagógico de Caracas - Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela**

Año 6 No. 3 –julio-setiembre de 2005

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. Fernando Birri (cineasta argentino, citado por Eduardo Galeano)

PRESENTACIÓN

La identificación de este número como Año 6 No. 3, esconde en términos absolutos, la importancia de haber llegado a 25 ediciones del Boletín. En ese trayecto, además de hacer conocer nuestro trabajo, hemos difundido con amplitud (a casi 2000 receptores directos y otros 8000 en diversas fuentes) aspectos de interés en el quehacer lingüístico-literario en el ámbito nacional e internacional. Es así, como las publicaciones y los eventos especializados cuentan con un espacio permanente para su promoción y tenemos, edición a edición, muestras palpables no sólo del interés que despiertan sino del uso efectivo que se hace de esas informaciones: en efecto, recibimos unos 10 correos diarios que contribuyen al enriquecimiento de las diversas secciones o nos hacen saber del aprovechamiento de los datos divulgados. La democratización de la información que ha sido siempre nuestro objetivo, ha sido largamente satisfecha.

INFORMACIONES DEL CENTRO

AUTORIDADES DEL IVILLAB

En sesión del 12 de julio pasado, el Consejo Técnico del Instituto inició el proceso de estructuración del Instituto. A tal fin, se procedió a la designación de sus autoridades en un todo de acuerdo con las disposiciones reglamentarias. El Dr. César Villegas fue ratificado como su Director y la Prof. Anneris Pérez de Pérez como Adjunta y es de destacar que el funcionamiento en equipo que han mantenido en el período de transición, se mantendrá para beneficio del IVILLAB en esta trascendental etapa. De la misma forma, fueron ratificados en sus cargos al frente de la revista Letras. Como coordinadores de áreas de investigación fueron designados para la de Lingüística, la Dra. Minelia Villalba de

Ledezma, para la de Literatura, la dra. Elizabeth Sosa de Ravelo y para la de Educación el Prof. Sergio Serrón Martínez. Al frente del Taller de Creación Literaria Marco Antonio Martínez estará el Prof. José Rafael Simón Pérez y del Taller de Narradores Orales, la Prof. Luislis Morales.

PERSONAL ADMINISTRATIVO DEL IVILLAB

El Instituto mantendrá el eficiente equipo administrativo del CILLAB, compuesto por las Sras. Carmen Rojas y Odalys Mata, quienes seguirán garantizando la fluidez de estos importantes procesos. Mientras tanto, en la Biblioteca Minelia Villalba de Ledezma seguirá encargado del proceso de reestructuración y puesta en funcionamiento .

PRESENCIA DEL CILLAB

NOTICIAS

DRA. ELIZABETH SOSA DE RAVELO

A finales de julio, nuestra colega y coordinadora del área de Literatura Elizabeth Sosa de Ravelo defendió con el mayor de los éxitos su tesis doctoral en el Doctorado de la Universidad Central de Venezuela. El título de la misma es “**Mujer, discurso y literatura**“, su tutor fue el Dr. Agustín Martínez (UCV) y lo acompañaron en el jurado Luisa Fernanda Zambrano (UCV), Xiomara Martínez (UCV), Eleonora Croquer (USB) e Hilda Inojosa (UPEL).

PRESENCIA DEL IVILLAB

En la ciudad de Mérida tuvo lugar del 28 al 30 de septiembre pasado el **VII Simposio Internacional de Lectura y Escritura: Investigación y Didáctica**. Este tradicional y prestigioso evento fue organizado por el Postgrado en Lectura de la Universidad de los Andes, Mérida y contó con la participación de los colegas invitados de la UPEL Pablo Arnaez (Maracay) y Rudy Mostacero (Maturín), y el Dr. Arturo Noguerol - Universidad Autónoma de Barcelona-España, y Lourdes Pietrosevoli, Elsa Mora, Miriam Anzola y otros destacados investigadores de la universidad anfitriona. Por nuestro Instituto participó Sergio Serrón con la conferencia **1980-2005: lingüística aplicada y enseñanza de la lengua, una (re)visión personal**. Completaron la variada programación foros y mesas de ponencias.

PUBLICACIONES

- **Letras** – revista de lingüística, literatura y temas de educación en ambas áreas. Es arbitrada, de distribución internacional, indizada, forma parte del Registro de Publicaciones Científicas Periódicas del Fonacit (organismo que la financia parcialmente) y de los Índices Latindex, Clase, Revencyt y Redalci. Las Normas para publicar en los próximos, pueden ser solicitadas a nuestros correos electrónicos . **Contenido del último número publicado: 67 (2003-2)** Tomás Segovia: Hacia una poética del Fuego y la Piedra - Juan Pascual Gay; Globalización y Cambio Lingüístico: Nuevas dimensiones del español hablado en Venezuela - Godsuno Chela-Flores; Estrategias para la Construcción del

Resumen. Un estudio con docentes en servicio - Stella Serrano de Moreno; La travesía expresiva: Concierto Barroco de Alejo Carpentier y el problema cultural del criollo americano Einar Goyo Aponte; Algunas variaciones lingüísticas en las lenguas en contacto: Guajiro-español - Luis Oquendo; Una lectura mítica de La mano junto al muro de Guillermo Meneses - Luislis Morales; Notas y reflexiones Críticas: Postulados para una estrategias institucional educativa en América Latina y el Caribe Raúl Domingo Motta; Reseñas (<http://hispanismo.cervantes.es/revista.asp?DOCN=1188>).

▪ **Cuadernos Pedagógicos:** No. 1, Lucía Fraca **Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna** (agotado); No. 2, Yajaira Palencia **Enseñanza de la lengua**, No. 3, Hilda Inojosa **Reforma Educativa, Creatividad y Praxis Docente**, No. 4, Sergio Serrón **El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna**, No. 5 María Elena Díaz y Annerys Pérez **El Área Lengua y Literatura en la 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica : Una Propuesta Didáctica**, Números 6 y 7 Lucía Fraca, Sandra Maurera y Angélica Silva (comp.): **Estrategias Metalingüísticas. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Parte I y Parte II**, No. 8 Luislis Morales **El taller literario en la enseñanza de la literatura**.

▪ **Para las Telarañas**, órgano difusor de los trabajos de nuestro Taller de Creación Literaria, ha publicado hasta el número 14. En el marco del taller, también se editaron: **Los prisioneros de Masala y otros relatos** (cuentos) José Rafael Simón y **El blues de la botella** (poesías) Francia Andrade.

▪ Luis Álvarez (2005) **Construcción fenotextual y enseñanza de la redacción**, Asociación de Profesores de la Universidad de Oriente – Nueva Esparta – Venezuela (Prefacio Migdalia Márquez). La amplia y diversa producción del colega Álvarez se enriquece con este texto – versión parcial de su tesis doctoral –(2000). Con una base teórica profunda (Parsons y Shils, Habermas, Padrón, Chomsky, D’Introno, Katz y Postal, Halliday, van Dijk, entre otros), se desarrolla un modelo con el fin de contribuir al desarrollo de la competencia redaccional, en palabras del autor, “[el modelo]adquiere la categoría de instrumento mediador para pasar de un desempeño redaccional deficiente a uno en donde se hayan superado tales deficiencias.”

OTRAS PUBLICACIONES (EN VERSIÓN PAPEL O ELECTRÓNICA)

María Cristina Martínez S (2005) **La construcción del proceso argumentativo en el discurso Perspectivas teóricas y trabajos prácticos** Cátedra Unesco Lectura y Escritura Universidad del Valle Cali – Colombia www.unesco-lectura.univalle.edu.co

Literatura Venezolana – ediciones y reediciones – Colecciones Continentes y Biblioteca Básica de Autores Venezolanos – Monte Ávila Editores www.monteavila.com.ve: **Pecados de la capital** Gisela Kozak; **Autorretrato con Minotauro** Eloi Yagüe; **De las mías de mío caribe** César Chirinos; **El circo de Ferdinand** Stefania Mosca; **Los días mayores** Orlando Chirinos; **El invencionero** Denzil Romero; **Los alegres desahuciados** Andrés Mariño Palacios; **Los platos del diablo** Eduardo Liendo libreriamama@cantv.net

François Rastier (2005) **Semántica interpretativa**. México: Siglo XXI Editores

Rod Ellis (2005 Universidad de Auckland) **Instructed Second Language Acquisition. A literature review** Ministerio de Educación de Nueva Zelanda; Auckland http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl10599_v1/instructed-second-language.pdf

Silvana Veinberg y Marisa Macchi.(2005) **Estrategias de prealfabetización para niños sordos**. Ediciones Novedades Educativas contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

M^a del Mar Gallardo Samper Isabel Romero Tabares (2005) **Crear el hábito de leer. El relato heroico en la literatura juvenil** Ed. Narcea http://www.narceaediciones.es/libreria/NC_detalle.asp?idLibro=867

REVISTAS (publicaciones recientes, solicitudes de colaboración)

Glosas Didácticas – Revista Internacional de Didáctica de las lenguas y sus culturas (Universidad de Murcia – España): <http://www.um.es/glosasdidacticas/>

Cuadernos del Sur, Fascículo Letras cdelsur_letras@uns.edu.ar

Revista "Cultura escrita & Sociedad – Universidad Alcalá de Henares – Ed. Trea www2.uah.es/siece, www.trea.es

Boletín Colectivo Literario Nodo Cali de la Red Nacional de Estudiantes de Literatura (Colombia): <http://usuarios.lycos.es/colectivoliterario/>

Revista Novedades Educativas N°177 Producción Especial: Familia y escuela / Creación de ambientes literarios Septiembre/2005 Ediciones Novedades Educativas contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Hontanar Digital No. 77 – Agosto de 2005 – Para suscribirse gratuitamente: cervantespublishing@ozonline.com.au

Iberoamericana. America Latina - España - Portugal Ensayos sobre letras, historia y sociedad. Notas. Reseñas iberoamericanas www.iberoamericana.de info@iberoamericanalibros.com

Cuadernos del Sur Letras N° 34 2004 Poesía y subjetividad Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur Argentina cdelsur_letras@uns.edu.ar

Revista Iberoamericana de Educación OEI <http://www.campus-oei.org/revista/rie@oei.es>

EVENTOS ESPECIALIZADOS

2005

- **V Seminario Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y Primer Encuentro de Redes de Profesores y Formadores de Docentes de Educación Básica en Lenguaje** 6 - 8 octubre, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Xoxocotlán, Oaxaca, México. rpulido@upn.mx; cruiz@upn.mx
- **XI Festival Latinoamericano de Poesía “José Martí y Gabriela Mistral”** Asociación Latinoamericana de Poetas ASOLAPO Valparaíso (Chile), 11 - 14 octubre callejuela8@hotmail.com <http://www.asolapo.org/paises.asp?IDPaises=126>

ENDIL XXIV ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA LINGÜÍSTICA San Cristóbal, 11 - 14 octubre Instituto Universitario de la Frontera (IUFRONT) endil2005@hotmail.com, wilmerzc@hotmail.com, anaes2@hotmail.com, marisolgarcia@cantv.net

II ENCUENTRO NACIONAL DE ESPECIALISTAS EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE “PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN” UNA/ULA/APRI - Mérida – Venezuela 17 - 20 octubre

X JORNADA DE INVESTIGACIÓN DEL IPMAR. Maracay, Instituto Pedagógico 17 - 21 octubre ffumerocastillo@yahoo.es

- **Congreso Internacional "Tras las huellas del Quijote en la Literatura latinoamericana"** 19 - 21 octubre CRLA-Archivos de la Universidad de Poitiers-CNRS Universidad de Poitiers (Francia) Sylvie.Josserand@mshs.univ-poitiers.fr
- **2o. Congreso Mundial de Semiótica y Comunicación: La Dimensión de los Mass-Media** Monterrey, Nuevo León, México 19-22 Octubre isecom@semioticapolitica.com, isecom@institutosdesemiotica.com
- **XIV Congreso Internacional da ALFAL** 19 - 23 octubre Monterrey, México shobhana@unt.edu
- **(Re)Constructing Pain and Joy in Language, Literature, and Culture**, 20-23 octubre, Atenas, Grecia <http://www.cc.uoa.gr/english/P&J/P&J1.htm>

TERCER FESTIVAL INTERNACIONAL UNIVERSITARIO DE LA ORALIDAD, Organización Mucucuentos Mérida – Venezuela, 24 - 29 octubre mucucuento@yahoo.es

- **Lectura 2005: Para leer el XXI, Por una Cultura de Paz**, La Habana, 24-29 octubre, Comité Cubano del IBBY y la Cátedra Iberoamericana Mirta Aguirre, con el coauspicio de la Fundación del Libro Infantil y Juvenil de Brasil (FNLIJ), el IBBY de Canadá y Fundalectura Colombia

VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE SEMIÓTICA / IV CONGRESO VENEZOLANO DE SEMIÓTICA 25 – 28 octubre Maracaibo, Venezuela Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Antropológicas Universidad del Zulia joseenriquefinol@cantv.net www.jefinol.esmartweb.com

- **III Congreso de Fonética Experimental** 25-27 octubre Santiago de Compostela, España <http://www.usc.es/iicfe/index.htm> sec3cfe@usc.es
- **VI Congreso Internacional 'El español de América'** 25 - 29 octubre Ciudad Tordesillas (Valladolid) España Instituto Interuniversitario de Estudios de Iberoamérica y Portugal, Universidad de Valladolid y Asociación Internacional para el estudio del Español en América <http://www3.uva.es/ieip/tablon/webCONGLengua/espanoldeamerica/index.htm>

II JORNADAS DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA 26 - 28 octubre, Barquisimeto, Instituto Pedagógico, callejuela8@hotmail.com

- **1st East Asian SGdS - Colloquium on the History of Linguistics** University of Hong Kong 28 al 30 Octubre Hong Kong, China <http://home.t-online.de/home/dutz.nodus/03c-rb.htm>
- **XIX Encuentro de Contadores de Historias y Leyendas** Buga. Colombia Noviembre elgrupof@ert.com.co
- **Primer Congreso Internacional de Docentes de Lenguaje y Literatura y Segundo Coloquio Nacional de Didáctica de la Lengua Materna**, Las Lenguas y la literatura: estado de la discusión en Colombia Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana 21 - 25 noviembre funradke@uni.pedagogica.edu.co
- **LINGÜÍSTICA 2005** 21- 25 noviembre Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor La Habana, Cuba ill@ceniai.inf.cu
- **Congreso Internacional de Análisis del Discurso Oral**, Almería, España, 23 - 25 noviembre lcortes@ual.es amhernan@ual.es

LV CONVENCIÓN ANUAL: ASOVAC (Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia), Caracas, Facultad de Ciencias de la UCV, 20 al 25 de noviembre <http://www.asovac.org.ve>

X JORNADA DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UPEL-IPB. “La investigación como reflexión de los saberes”. Barquisimeto, Estado Lara. 30 noviembre - 2 diciembre xjornadai@e.ipb.upel.edu.ve.

XXXI SIMPOSIO DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA LITERATURA VENEZOLANA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: TRANSICIONES Fundación Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana (SILVE), 8 - 11 diciembre, Mérida Venezuela xxxisilve@yahoo.es silve31_9@hotmail.com

XVIII JORNADAS LINGÜÍSTICAS DE LA ALFAL – Venezuela – Caracas Sede del Postgrado UCV (Los Chaguaramos) 8 – 12 diciembre alfalvenezolana@yahoo.com

- **Lenguaje y derecho**, Varsovia, Polonia, 2-4 diciembre <http://www.ils.uw.edu.pl/>
- **Tercer Seminario de Didáctica de la Traducción y la Terminología El carácter interdisciplinario de la traducción** Cali, Colombia, Universidad del Valle 5 - 7 diciembre postgra@univalle.edu.co erodrigu@univalle.edu.co / postgra@univalle.edu.co
- **V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL)** 20 - 22 diciembre Universidad de Murcia, Murcia, España <http://www.um.es/v-hist-ling/conmemoracion.php>

2006/2007

- **5to Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2006** “La Universalización de la Universidad por un mundo mejor” 13 - 17 Febrero Palacio de Convenciones La Habana. Cuba univ2006@reduniv.edu.cu
www.universidad2006.cu
- **10ª. Reunión Internacional Red Internacional De Investigadores En Ciencias Sociales Y Humanas La Frontera: Una Nueva Concepción Cultural**, Mexicali, B.C., México, 16 - 19 febrero, UABC, cubichoncho@hotmail.com
- **27th Annual Ethnography in Education Research Forum** Universidad de Pennsylvania's Graduate School of Education and the Center for Urban Ethnography Febrero 24-25 University of Pennsylvania campus. Pennsylvania - USA <http://www.gse.upenn.edu/cue/forum.php>
<http://www.gse.upenn.edu/cue/forum.php>
- **1st World Congress on the Power of Language** Marzo 6 - 10 Bangkok, Thailandia <http://www.poweroflanguage.org/>
- **MIDP Symposium on Multilingualism and Exclusion**. Bloemfontein (South Africa), 24-26 Abril matebulanp.hum@mail.uovs.ac.za <http://www.etfb.org.za>
- **XXI Encuentro de Jóvenes Lingüistas** Universidad de La Rioja , La Rioja España 26 - 28 abril <http://www.joveneslinguistas.org>
- **III Congreso Internacional Patrimonio Cultural**, Centro Cultural Canadá Córdoba, Córdoba, República Argentina, 4 - 7 mayo congresopatrimonio@yahoo.com.ar
- **International Conference on Conversation Analysis (ICCA-06)** Mayo 10-14 Helsinki Finlandia <http://www.helsinki.fi/hum/skl/icca/>
- **XI Coloquio de semiótica de la Francofonía "Performances y objetos culturales"** Montreal, Canadá, Universidad de Montréal 15 - 18 mayo louis_hebert@uqar.qc.ca
<http://www.uqar.qc.ca/lettres/profs/l-hebert.htm>
- **1er. Congrès de ALA (Association for Language Awareness)** Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations ? – **8º. Congrès de EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle)** L'éveil aux langues : un outil pour le développement du plurilinguisme, Le Mans (Francia) 7 al 13 de julio <http://ala-edilic.univ-lemans.fr/> ala.edilic@univ-lemans.fr
- **52º Congreso Internacional de Americanistas** Sevilla (España) 17 al 21 de julio Simposio Avances en lingüística histórico-comparativa aborígen sudamericana www.52ica.com
- **Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana JALLA 2006** Memorias culturales: circulación del conocimiento en la educación y la sociedad Bogotá 14 - 18 agosto jalla2006@uniandes.edu.co
- **V Simposio Enseñanza-Aprendizaje de la lengua y la literatura** Ciudad de México agosto, Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura (AMPLL), eliaca@servidor.unam.mx

- **I Congreso Internacional de Lenguas y Literaturas Indoamericanas - XII Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche**, Temuco, Chile, 16 - 20 octubre <http://www.lenguasyliteratura.cl>
- **V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas** Bruselas **2007** / Abril 11-14: Las relaciones intercontinentales entre Europa y las Américas en el siglo XXI: expectativas y desafíos” Red Europea de Informacion y Documentacion America Latina: Redial <http://www.ulb.ac.be/soco/cercal/congreso%20CEISAL.html>

PÁGINAS WEB ESPECIALIZADAS

Secciones Enlaces y Archivos de Ecuador-Lee-Escribe (yahoo grupos):

<http://espanol.groups.yahoo.com/group/Ecuador-lee-escribe/links>

<http://espanol.groups.yahoo.com/group/Ecuador-lee-escribe/files>

Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes <http://www.hispanismo.es>
<http://hispanismo.cervantes.es>

Ethnologue: Languages of the World: <http://www.ethnologue.com/>

Didáctica de las lenguas y sus culturas – Dilenguas:

<http://www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html>

Eduardo Galeano: http://www.uruguaytotal.com/03_cultura/eduardo_galeano.htm,
<http://www.escriitores.org/galeano.htm>, <http://sololiteratura.com/gal/galeanoprincipal.htm>,
<http://www.rebellion.org/galeano.htm>

Federación Latinoamericana de Semiótica: www.fels.50g.com

Asociación de Jóvenes Lingüistas: <http://www.joveneslinguistas.org>

Libros en red (la mayor editorial hispana de libros en red y en papel)
<http://www.librosenred.com/>

LENGUA, LITERATURA Y EDUCACIÓN

Boletín del IVILLAB

Año 6 No. 3 julio-setiembre 2005

Director del IVILLAB: Dr. César Villegas (valladolid@cantv.net), Adjunta: Prof. Annerys Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)

Responsable de este número: Prof. Sergio Serrón (sergio_serron@hotmail.com).

Dirección: IVILLAB – Edificio Central IPC – Av. Páez – El Paraíso – Caracas

Correos electrónicos: letras-ivillab@cantv.net - Visite nuestros espacios en la prestigiosa revista on line Hispanista: www.hispanista.com.br; en la página web de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**: www.upel.edu.ve; en www.filologia.org.br y en grupo Sociolinguistics <http://br.groups.yahoo.com/group/socioling/>. Los interesados en hacer llegar informaciones breves y concretas para ser incluidas en los próximos números de este Boletín, deben enviarlas a los correos electrónicos señalados. Para recibirlo, solicite su inclusión a sergio_serron@hotmail.com