

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas

Pilar García García

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

“Bogdan tiene 11 años. Llegó de Rumania hace siete meses para reunirse con su padre, inmigrante sin papeles. Sin hablar una palabra de español aterrizó en sexto de primaria”
Carmen Aguilera, “La inmersión de Bogdan”, *El País* (1/2/04)

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

Introducción

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

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

Bogdan ha de seguir además una serie de materias curriculares en el colegio, que aunque corresponden a su edad escolar, son en gran medida diferentes a las que él estaba acostumbrado a estudiar en el colegio de su país. No solo algunos contenidos difieren, también son distintos los métodos de trabajo, las tipologías de ejercicios, en definitiva, la “cultura escolar”. En muchos momentos, no le resulta sencillo encontrar una referencia conocida para algunos conceptos que el resto de la clase parece entender sin problema. El nuevo entorno educativo¹ constituye para él todo un reto: ha de seguir un proceso formativo en otra lengua y en una cultura diferente a la vivida hasta ahora.

Bogdan aprende español desde la perspectiva de una segunda lengua y no de una lengua extranjera². Muy probablemente en su escuela también tiene una asignatura donde aprende una lengua extranjera, inglés o francés, o quizás ambas, pero él sabe que es el castellano la lengua que necesita para relacionarse con sus compañeros, profesores, nuevos amigos, seguir sus clases y participar en un nuevo contexto educativo.

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

Durante años el aprendizaje lingüístico ha sido el objetivo en la enseñanza de lenguas, llegando a definirse al mejor estudiante como aquel que mejor competencia lingüística poseía, pudiendo de ese modo ser aceptado como un nativo y participar así del nuevo entorno social. Si bien hoy día, la definición del buen estudiante se acerca más a: “*ser capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone*”³. Es a partir de esta reflexión, que querríamos partir de las propias observaciones que describe *Bogdan* en la entrevista periodística para acercarnos a la realidad que viven los alumnos inmigrantes tanto en las aulas donde siguen su escolarización como en la sociedad en la que están inmersos.

Inmersión

El concepto de inmersión puede incluir características concretas según las situaciones, y por tanto provocar diversos modelos de inmersión. Podemos hablar de una “inmersión total temprana”, cuando se refiere a niños escolarizados desde muy pequeños en la segunda lengua. En este tipo de inmersión hay un claro carácter de voluntariedad y aceptación y aprobación por parte de los familiares. La introducción en la segunda lengua es precoz, al comienzo de la educación preescolar, con lo que la adquisición de una segunda lengua se desarrolla casi paralela al de la lengua materna del

¹ El ámbito educativo: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas... En él la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.*

² Se entiende como lengua extranjera, la lengua de comunicación fuera de las fronteras del país donde se encuentra el individuo, que no se habla en un ambiente inmediato, y por tanto, no está bajo presiones de aprendizaje.

³ Byram, M., Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Madrid.

niño. Un rasgo distintivo de este tipo de inmersión es la total aceptación y respeto hacia la primera lengua, sin intención de sustituirla ni rechazarla, sino inclusive de atender más adelante a su posterior perfeccionamiento. Los profesores que imparten las clases suelen ser bilingües, y en su enfoque de enseñanza se da gran importancia a la comprensión ya que esta es una condición necesaria para asegurar la comunicación y para poder utilizarla en contextos significativos. El programa de lengua se prepara y se concreta en torno a todas las actividades del aula.

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

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

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

Ante esta situación resulta de ayuda:

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

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

integración el alumno corre el riesgo de perder su propia lengua y los supuestos culturales de su personalidad.

Factores relacionados con el alumno

La diferencia entre el alumno inmigrante y el alumno autóctono no es sólo una diferencia de lengua, sino una diferencia de maneras de pensar y de otras que el inmigrante ha recibido de su familia y ésta de la sociedad de procedencia. Esta dificultad se agrava por el hecho de que el estudiante inmigrante, además de tener otros referentes culturales, muchas veces pertenece a niveles sociales muy desfavorecidos, a veces también en sus propios países de origen. A la distancia cultural respecto a los modelos de la sociedad receptora se añade la distancia social.⁴

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

Es de especial importancia para el aprendizaje del español tener en cuenta la dimensión socioafectiva⁵. Maslow presenta una pirámide de necesidades, en la que el alumno no puede desarrollar necesidades cognitivas, mientras no se encuentre satisfecho con la autoestima y seguridad en el proceso de aprendizaje. Hay que partir del conjunto de ideas que tengan los estudiantes sobre realidades culturales bien adquiridas de modo natural o por experiencias cotidianas, y para ello propiciar actividades que muevan a los estudiantes a exponer tales ideas, a favorecer la localización, interpretación y valoración de las connotaciones y estereotipos sociales y culturales implícitos en los comportamientos y en el lenguaje. Tratar de que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones en el análisis de las situaciones comunicativas. Los docentes pueden intervenir al mismo tiempo de un modo afectivo, si de algún modo están informados de la realidad sociocultural de los estudiantes e intentan ampliar constantemente estas informaciones, si asumen, en definitiva, los retos de las aulas y su heterogeneidad cultural y lingüística.

⁴ Siguán, M., Mackey, W. (1989), Educación y bilingüismo. Aula XXI. Santillana

⁵ “El término “sentimiento” es sinónimo de emoción, aunque tiene mayor alcance. En la antigüedad se utilizaba el término “afectividad”. Todavía se utiliza para indicar fenómenos con un alcance aún mayor que tienen que ver con las emociones, los estados de ánimo, las disposiciones y las preferencias” Oatley y Jenkins) Arnold, J. (2000) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.

La dimensión afectiva tiene como consecuencia inmediata:

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

Intercultura

“La cultura actúa directamente sobre el comportamiento (...) y hay que tener en cuenta que los mecanismos son a menudo inconscientes.”⁶

Las dificultades relacionadas con el desconocimiento de la lengua española, y lo que ello implica en el desarrollo académico, puede desembocar en una crisis de identidad para los alumnos inmigrantes. Estos estudiantes viven entre dos mundos, y ante este hecho, en muchas ocasiones las actuaciones institucionales y docentes, intentan paliar este efecto negativo recreando y en ocasiones exagerando, factores estereotipados del colectivo, provocando que los propios inmigrantes puedan llegar a sentirse marginados y excluidos del grupo. Cuando se incorpora la cultura del inmigrante desde aspectos más folclóricos, y en definitiva, de algún modo “recreados”, se puede marginar al propio inmigrante, quien acaba por vivir las vivencias culturales de su grupo de origen, desde una perspectiva folclórica, y por tanto excluyente y carente del valor cultural real.⁷

En las aulas se viven a diario situaciones interculturales, de contacto entre alumnos de diferentes culturas que implica por regla general, una diversa atribución de significados a conceptos análogos. Frente a la situación monocultural, en la que la situación de contacto entre personas de una misma cultura, presupone en general un

⁷ Mijares, L. (1999) “Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: Niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España”. *Anales de Historia Contemporánea*. Monográfico sobre Inmigración Magrebí y Escuela. Nº 15.

marco cultural común que implican proceso de interpretación de la situación y de la comunicación análogos. El objetivo intercultural, se debería centrar en la disminución de la ignorancia cultural generada por el etnocentrismo, monolingüismo o los datos sociales y culturales (raza, religión, familia, sexo), convirtiéndose de este modo, la educación intercultural en un método esencial del éxito para combatir manifestaciones de intolerancia, chovinismo, intolerancia y xenofobia.⁸

El hablante intercultural se define a partir de los principales rasgos⁹:

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

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

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

⁸ Bryram y Zárate, 1997. Establecen los siguientes saberes:

Savoir être: capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras.

Savoir apprendre: aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas.

Savoir faire: capacidad que integra las anteriores en situaciones específicas de contacto intercultural: habilidades para participar en intercambios comunicativos interculturales.

⁹ VV. AA. (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes, Madrid.

Bogdan

Bogdan es un niño inmigrante, de 11 años. Llegó a España, junto con su madre y su hermano, con el deseo de reencontrarse con su padre. Como para muchos rumanos, su país no ofrecía muchas posibilidades de futuro. El 15 de septiembre comenzó curso en un colegio público. Probablemente al principio se sintió un poco solo, era el único niño extranjero en su clase. Pronto supo que, al igual que para sus padres, habría de enfrentarse a toda una serie de retos. El nuevo entorno de algún modo le resulta duro e incomprensible. Pero al mismo tiempo sabe que se está preparando para desenvolverse de un modo autónomo ante todas las experiencias que le ofrece el futuro. Como *Bogdan*, hay muchos más alumnos inmigrantes en la escuela pública española. Los datos oficiales del curso 2002-03 señalaban un total de 303.827 alumnos extranjeros matriculados, de los que 258.715 se consideran hijos de inmigrantes. Las previsiones para el curso actual indican que la cifra de inmigrantes escolarizados alcanzará los 400.000 alumnos.¹⁰ Como anunciábamos al comienzo del presente artículo, queríamos acudir a las descripciones y opiniones del propio *Bogdan* para conformar un esbozo de las realidades que viven los alumnos inmigrantes.

I.- Su primer encuentro con España:

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

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

II.- Sus primeras palabras en español:

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

Un factor que hay que tener en cuenta es el papel del léxico que se incorpora en el aprendizaje de una nueva lengua. El alumno es consciente de algún modo de un material lingüístico que le ayuda en su competencia lingüística, que probablemente está adquiriendo a partir de una práctica oral que desarrolla en sus ambientes más cercanos (aula, amigos, asignaturas, espacios de encuentro como el recreo, el comedor, etc.). La comunicación no es sólo la meta sino también el modo de conseguir dicha competencia lingüística. Crear un clima apropiado en el aula puede fomentar sin lugar a dudas la interacción entre los alumnos y estimular la escucha activa entre ellos.¹¹ *Bogdan*, recuerda de sus primeros momentos de recién llegado a España, el léxico de realidades comunicativas en las que ha intervenido o que ha escuchado a su alrededor, en este

¹⁰ Gómez, L. (2004) *Aula mestiza*, El País, 15/2/04

¹¹ "El entorno puede diferir del suyo propio sólo por el tipo de codificación lingüística necesaria para lograr ciertos objetivos." (Mughan, 1997)

caso: saludos y preguntas. En los primeros momentos, muy probablemente acudió a expresiones monosilábicas para entablar sus primeros intercambios de comunicación, pero esto supone ya un gran esfuerzo.

III.- Su nombre:

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

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

Al abandonar su país de origen, el inmigrante pierde parte de su identidad personal y a veces, por prácticas discriminatorias, puede llegar a perder su estima. Algunos elementos propios a su comunidad pasan a veces a ser motivo de discriminación en la nueva sociedad. El "extranjero" plantea automáticamente un reto de identidad: si él es diferente, entonces ¿quién soy yo?¹² La integración en la sociedad está sujeta a la posibilidad de que el trato cotidiano se haga problemático, porque los miembros de la sociedad de acogida vean al inmigrante como diferente. También la identidad cultural de uno puede producir inseguridad en la cultura del otro. En este caso, el ejemplo del nombre de este niño inmigrante, provoca confusión y dudas a su alrededor, no sólo en su pronunciación más o menos correcta, sino también en una inseguridad ante lo desconocido. El propio *Bogdan* acude a una serie de estrategias para resolver el conflicto, todas ellas encaminadas a un principal objetivo: sentirse parte del grupo. Al igual que él, otros alumnos inmigrantes acuden a diversas estrategias para socializar con el grupo de compañeros y amigos, quizás la más frecuente sea la de "españolizar" sus nombres, práctica bastante habitual entre los alumnos procedentes de Marruecos. El ejemplo, también nos puede llevar a una reflexión sobre la importancia de trabajar las actitudes entre los miembros de la clase, nativos o no nativos, en las que debe haber latente una premisa de acogida y de respeto.

IV.- El contexto escolar:

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

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

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

¹² LA PERA, M. (1993) "Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración" Inmigración y división internacional del trabajo. Desarrollo, nº 23, *Revista de la sociedad Internacional para el desarrollo.*

La expresión oral es la habilidad que produce más ansiedad. Nos podemos sentir vulnerables, puesto que vemos reducidas nuestras ideas, inclusive sintiéndonos a veces, casi niños de corta edad. Para fomentar un clima propicio en el desarrollo de las destrezas comunicativas es importante crear una atmósfera que proporcione la sensación de seguridad, y para lograr ésta, es decisivo que la práctica docente se apoye de un modo afectivo en las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. Por otro lado, como indica *Bogdan*, en ocasiones los alumnos pueden verse intimidados a mostrar sus sentimientos, bien, porque crean que con el nivel de competencia lingüística que poseen, no sientan disponer de recursos suficientes para expresar esos sentimientos, o porque se hayan creado bloqueos afectivos ante la nueva situación que viven en un país, del que desconocen la lengua, y la cultura. Su deseo de participar depende en gran medida de sus intereses y motivaciones. En este sentido es importante fomentar un sentimiento de que aquello en que puedan sentirse más inseguro pueden también superarlo. Si un alumno cree que no puede hablar bien una lengua, no lo hará. El profesor puede facilitar la auto eficacia si ofrece distintos tipos de tareas comunicativas que se adecuen a los distintos estilos de aprendizaje, y de este modo el alumno tenga la oportunidad de poder comunicarse en la segunda lengua con éxito.

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

Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar una competencia comunicativa en la segunda lengua en un tiempo relativamente corto, pero necesitan ampliar considerablemente este tiempo de aprendizaje cuando hablamos de la adquisición de materias escolares.¹³ Muchos de los referentes que aprenden están totalmente alejados de su universo cultural, y por tanto de sus intereses. No hay que dar por hecho que los alumnos inmigrantes vayan a sentir interés y curiosidad por referencias alejadas a ellos, si desde el principio no se da la oportunidad para que puedan intervenir mostrando su desconocimiento sobre estos referentes, y se les ofrezca la oportunidad de hablar de sus vínculos afectivos, en este caso literarios.

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

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

¹³ Cummins (1981) señala que es necesario entre 5 y 7 años para adquirir un nivel de lengua suficiente para emplear en contextos escolares.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

comprometida de valoración crítica y para evitar el trato extenso de “tradiciones y costumbres folclóricas” que refuerzan estereotipos.¹⁴

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁴ “Toda percepción que carece de terminología es ciega”, Kant.