

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

2. Consideraciones previas

2.1 Una metodología de soporte comunicativo

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

Es imprescindible en el planteamiento de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, que se tengan en cuenta los mecanismos que se desarrollan en la mente del aprendiz a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda, y en muchos casos, tercera lengua. Y no como una lengua que ya se utiliza, aunque es innegable la ventaja que representa el estar aprendiendo la lengua en el lugar donde se habla.

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

2.2 Orígenes

Estados Unidos y Canadá son países con una gran experiencia en la recepción de inmigrantes. A pesar de intereses conservadores y posturas adversas a la educación multicultural, la tradición democrática ha permitido potenciar la reflexión, el estudio y la puesta en práctica de lo que representa la convivencia de múltiples culturas en un mismo país. Los afro-americanos iniciaron la lucha por los derechos civiles en los años 60 reclamando libertad, poder político e integración económica. Otras comunidades como los asiáticos, los nativos americanos y los hispanoamericanos, progresivamente se incorporaron a estas denuncias, reclamando sus derechos. Todos ellos han avivado el

debate y han planteado la necesidad de reclamar un docencia justa y equitativa, igual para todos. A estas protestas se han añadido no sólo distintas culturas étnicas sino también culturas minoritarias. No se puede decir que en las escuelas americanas se observen los mejores ejemplos de educación multicultural pero sí se puede afirmar que muchas experiencias han conseguido triunfar con muchísimo esfuerzo, en medios verdaderamente hostiles.

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

2.3 Pensadores de la educación multicultural

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

1. Cambios centrados en potenciar a los héroes o ídolos, celebraciones, comidas, y otros elementos discretos de las distintas culturas representadas en las aulas.
2. Nuevos contenidos, temas y perspectivas se añaden al currículum sin cambiar su estructura. Con materiales que fomenten la presentación y el debate de las diferentes perspectivas personales, las distintas aproximaciones a la vida, con contenidos significativos de las distintas culturas pero sin cambiar el currículum.
3. Cambios en la estructura del currículum para permitir a los alumnos una comprensión de los nuevos conceptos, las cuestiones y acontecimientos desde la perspectiva de los distintos grupos étnicos y culturales. A este nivel se requeriría empatía, plantear la historia desde los distintos puntos de vista para no favorecer a ninguna de las culturas integradas.
4. Finalmente y conseguido el nivel previo los alumnos toman decisiones sobre importantes cuestiones sociales y llevan a cabo acciones para ayudar a solucionarlas. Se establece el diálogo y la negociación con distintos colectivos a fin de llegar a soluciones justas para todos las personas integrantes de una comunidad.

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

- La educación multicultural es antirracista.
- La educación multicultural es educación básica.
- La educación multicultural es importante para todos los alumnos.

- La educación multicultural es permeable.
- La educación multicultural es educación para la justicia social.
- La educación multicultural es pedagogía crítica.
- La educación multicultural es un proceso.

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

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

3. Los materiales de aula

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

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

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

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

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

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

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

Veamos algunos ejemplos:

3.1 Héroes y celebridades

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

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

En la misma línea pero con un contenido más netamente multicultural, un grupo de profesores elaboró, fruto del debate y la reflexión, el pequeño proyecto: *Unidad de trabajo para un aula multicultural*. Se encuentra en: <http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/apoyo-sec-a1.pdf>

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

3.2 La comida, elemento socializador

Véase ahora la actividad *¿Qué come mi gente?* en: http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/2001feb/act2_p1.shtml

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

3.3 Los mitos y leyendas

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

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

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

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

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

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

Había una vez...

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

Toda la gente estaba muy preocupada.

El (nombre personaje nº 2) dijo...

y el (nombre personaje nº3) dijo...

y el (nombre personaje nº 4) dijo...

y la muchedumbre (clase) dijo...

Algunas veces el (nombre personaje nº 1) hablaba en sueños.

Un día (nombre personaje nº1) dijo...

y (nombre personaje nº 3) dijo...

Pero él o ella dormía y dormía y dormía.

Le echaron agua, le golpearon, le gritaron.
El (nombre personaje nº 2) gritó...
y la (nombre personaje nº 3) gritó...
La (nombre personaje nº 4) gritó...
y la multitud gritó...
pero nada servía y el (nombre personaje nº 1) no se despertaba.

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

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

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

El (personaje nº 5) bajó de la montaña y se fue a la casa de (personaje nº 1). Entró y el (nombre personaje nº 5) dijo...
El (nombre personaje nº 1) se despertó y dijo... y luego añadió...
El (nombre personaje nº 2) dijo...
La (nombre personaje nº 3) dijo...
La (nombre personaje nº 4) dijo...
El (personaje nº 5) dijo...
Y la multitud dijo...

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

3.4 Dar paso a la propia vida

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

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

- En la primera parte del proyecto, la memoria es un flujo de relaciones que puede ser estimulado mediante el diálogo con los demás y a través de referencias concretas.

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

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

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

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

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

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

2. Los alumnos rellenan la ficha

Nombre: Amet Beera Edad (aproximada): 40 años Lugar de origen: Delhi, India Lugar de residencia: En un piso en el barrio de El Raval en Barcelona con 4
--

personas más.

Lenguas: **Urdu., inglés y español**, aunque con acento.

Libro, música y personaje favoritos: **Las cosas de un dios menor** de **Arundhati Roy**, la música de **Sreekant** y la capacidad de **Mahatma Gandhi** para convencer a la gente sobre la importancia del pacifismo.

Trabajo: **Profesor de inglés en una academia.**

Actividad favorita: pasear por **“La Rambla”** de Barcelona

Ciudades que conoces: **Barcelona, Madrid, Londres, Nueva Delhi.**

Selecciona alguno de los problemas que tienes para poder adaptarte a la comunidad donde vives y añade otros si lo crees necesario:

Idioma, costumbres, amigos, género, manera de vestir, tipo de vivienda, comida, mentalidad, color de la piel, religión, ...

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

(a)

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

Tienes problemas para: **encontrar una vivienda más barata, encontrar comida de tu país, que la gente acepte tu forma de vestir, entender catalán.**

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

Busca a cuatro personas:

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

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

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

(b) Veamos algunos ejemplos más:

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

Busca a cuatro personas:

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

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

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

(c)

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

Trabajas en unos **grandes almacenes**.

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

Busca a cuatro personas:

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

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

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

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

Aquí tienes algunas preguntas que te pueden servir. Añade otras si lo crees necesario.	
<ul style="list-style-type: none">• ¿De dónde eres?• ¿Dónde vives?• ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en...?• ¿Te gusta vivir en...?• ¿Te gusta tu barrio?• ¿Qué problemas tienes en...?• ¿Sientes nostalgia por tu tierra?• ¿Cuántos idiomas hablas?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué cosas te gusta hacer?• ¿Cuál es tu libro favorito?• ¿Qué música te gusta?• ¿Has viajado mucho? ¿Qué lugares conoces?•••

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

En la misma línea aunque a nivel familiar encontramos la actividad: ***Familia hay más que una...*** en:

<http://www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/Familia.pdf>

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

3.5 La pedagogía crítica y la justicia social.

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

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

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

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

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

Bibliografía

- Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Banks, J. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cummins, J.& Shecter, S. (Eds.) (2003) *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Gay, G. (2000) *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grant, C. & Sleeter, C. (1999) *Turning on Learning. Five Approaches for multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

- Hinkel, E. (Ed.) (1999) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.
- Jackson, C. W. (Ed.) (1999) *A Challenge to Change. The Language Learning Continuum*. New York: The College Board.
- Kanpol, B. (1999) *Critical Pedagogy. An Introduction*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Nieto, Sonia (1999) *The Light in Their Eyes*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2002) *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP.
- Oliveras, Á. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1995) *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alambra Longman.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1992) *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. C. & Nunan, D.. (Eds.) (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP
- Shor, I. (1992) *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996) *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vidal, N. (1994) "Projectes oberts i projectes tancats a l'ensenyament de llengües estrangeres" a *Articles de didàctica de la llengua i la literatura 2. Projectes per aprendre llengua*. Barcelona: Serveis Pedagògics S.L.
- Vidal, N. (2001) "Building on our experiences" in Galloway, Vicki. Ed. *AATSP Professional Development Series Handbook For Teachers K-16 Volume IV. Teaching Cultures of the Hispanic World: Products and Practices in Perspective*. Mason OH: Thomson Learning.
- Williams, M. & Burden, R.. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Addison Wesley Longman Limited.
- Wright, A. (2003) *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437204-9

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