

Lenguas, Currículo
y Alumnado Inmigrante:
Perfil y formación del profesorado

Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado

Actas de las II Jornadas
sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante
Bilbao, 24 y 25 de abril de 2008

Inmaculada Ballano (Coord.)

2009
Universidad de Deusto
Bilbao

Serie Encuentros Científicos, núm. 10

II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Deusto

Patrocina

Universidad de Deusto.
Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Han colaborado en la coordinación técnica:

Ana Belén Ruiz-Bazán
Francisco Soguero
Guillermo Gómez

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto

Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-761-0

Depósito legal: BI - 608-09

Índice

Índice	5
Presentación	7
Ponencias	11
Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes. <i>Ernesto Martín Peris</i>	13
Transmitir contenidos curriculares en una L2: propuestas para trabajar. La lengua de instrucción. <i>Félix Villalba Martínez</i>	31
El aula: Lugar de (des)encuentro. La gestión del aula de L2 para inmigrantes y la formación del profesorado. <i>Santiago Roca Marín</i>	53
Formarse para potenciar el encuentro y la comunicación entre estudiantes nativos e inmigrantes en el centro educativo. <i>Matilde Martínez y Luci Nussbaum</i>	69
Ofertas y programas de formación del profesorado para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. <i>Susana Pastor Cesteros</i>	87
El docente de L2 para inmigrantes: las necesidades de la administración educativa. <i>Juan Navarro Barba</i>	105
El reto de la formación en el Programa de Interculturalidad. <i>José Manuel Palacios Navarro</i>	113
Comunicaciones	135
Modelo educativo EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COHESIÓN SOCIAL. Comunidad de Castilla-La Mancha. <i>M^a del Mar Abellán Ballesteros y José Ramón Gómez Couso</i>	137
Uso de las TIC en el aula de L2. <i>Esther Fernández-Valdés Lloret</i>	141
Un ejemplo de materiales sobre competencia intercultural para un curso de formación de profesores a distancia. <i>Ana Indira Franco Cordón</i>	149
Las bibliotecas. Un recurso para aprender español como segunda lengua y para la igualdad. <i>Concepción Francos Maldonado</i>	157

Presentación

El presente volumen recoge las contribuciones que expertos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas presentaron durante las II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, celebradas los días 24 y 25 de abril de 2008, en la Universidad de Deusto, campus de Bilbao. El encuentro se planteó como un foro de debate en torno al perfil de formación que precisa el profesorado que actualmente trabaja en el aula con alumnado inmigrante cuya lengua no es la vehicular en la escuela.

Tuvieron la palabra investigadores expertos en didáctica. A sus propuestas se vincularon las de los formadores y las de los propios profesores, sin olvidar el papel de las administraciones e instituciones públicas, en cuanto a la demanda de perfiles y la elaboración de currículos formativos de grado y postgrado. Distintos ángulos para iluminar un camino difícil, en el que no hay fórmulas mágicas, pero sí algunos planteamientos más coherentes que otros. El reto: profesionalizar el trabajo de estos docentes, si a lo que se aspira es a mejorar los procesos y resultados del aprendizaje de los niños y adolescentes inmigrantes.

Ponencias

Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de Segundas Lenguas a inmigrantes

Ernesto Martín Peris
Universitat Pompeu Fabra
ernesto.martin@upf.edu

“Por prejuicios y estereotipos sociales, los inmigrantes suelen quedar al margen de los programas tipo de enseñanza de lenguas, porque se tiende a considerar que no tienen ni la formación, ni los recursos económicos de los estudiantes convencionales de idiomas. La imagen negativa del inmigrante como un sujeto con múltiples carencias hace que no se destaquen, suficientemente, sus necesidades lingüísticas.”

www.segundaslenguaseinmigracion.es

Introducción

La formación de profesores de segundas lenguas es una de las principales preocupaciones de nuestros estamentos educativos, como también lo es de la sociedad en general. Todos somos conscientes del importante papel que un profesorado bien formado puede desempeñar en la enseñanza de una nueva lengua. Por otra parte, el rápido crecimiento del fenómeno migratorio en nuestro país ha traído consigo la extensión de esa conciencia al campo particular de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. ¿Quién no ha oído hablar o ha leído en la prensa acerca de la acuciante necesidad de profesores y de materiales de enseñanza que se está experimentando actualmente tanto en la atención a personas adultas como en la enseñanza a los escolares, hijos de familias inmigradas, que se incorporan al sistema educativo?

Para hablar con propiedad de la formación del profesorado es necesario poder remitirse a un perfil profesional sobre el que exista consenso. Difícilmente lograremos entendernos en asuntos de formación si tenemos en mente perfiles profesionales diferentes, cuando no contrapuestos.

¿Qué es lo que se le pide, entonces, a un profesor de segundas lenguas? ¿Qué se espera de sus conocimientos y habilidades profesionales? ¿Qué se le pide a este profesor y qué se espera de él cuando tiene alumnos inmigrantes?

Con toda seguridad, quienes estamos hoy aquí habremos pasado algunas horas pensando en estas preguntas y discutiendo sobre ellas; cada uno de nosotros tendrá su propia respuesta, más o menos explícita y articulada; y por debajo de esa respuesta, cada uno de nosotros tiene unas creencias, unas actitudes, un sistema de valores. En mi conferencia voy a intentar exponer cuáles son en mi caso esas respuestas, así como las convicciones que subyacen a ellas.

Diré, de entrada, que me parecería un punto de partida erróneo preguntarse si hay que hacer hincapié en el hecho de que estamos hablando de la formación de profesores, o si hay que hacerlo en la materia de la que se trata (segundas lenguas), o bien en el hecho de que los alumnos son emigrantes; para mí resulta evidente que debemos considerar los tres elementos a la vez, en mutua interrelación.

En segundo lugar, adelantaré que no creo que el profesor de segundas lenguas a inmigrantes se diferencie de los demás profesores de segundas lenguas en nada fundamental. En ocasiones anteriores me he referido al perfil del profesor de Español

como lengua extranjera (en adelante, ELE) y he expuesto mi punto de vista al respecto de su formación. Así lo tengo escrito en una conferencia que pronuncié en uno de los primeros congresos de Expolingua, en Madrid, hace ya más de quince años (Martín Peris, 1993), y en otra más reciente, del año pasado, en el Instituto Cervantes de Río de Janeiro, con ocasión de un congreso de profesores de ELE de aquel estado brasileño (Martín Peris, en prensa). Sintetizaré a continuación mis puntos de vista expresados en ambas conferencias, puesto que no han variado en nada sustancial.

Sostengo en la primera de estas dos conferencias que el perfil del profesor tiene tres principales facetas, a saber: una formación, en la que el interesado habrá tenido que llevar a cabo una actualización de sus conocimientos sobre la lengua y sobre su aprendizaje, junto a una reflexión crítica sobre sus creencias acerca de lo que es hablar una lengua y cómo se puede enseñarla mejor; una actuación, basada en la capacidad para gestionar el aula, que se concreta en tres grandes funciones: la de negociador con los alumnos, la de recurso a su disposición y la de investigador de la realidad de su clase; finalmente, unas actitudes, que yo resumía en una sola, la sensibilidad; ésta, por su parte, se diversificaba según las diferentes realidades a las que afecta: sensibilidad hacia los alumnos individuales, hacia el grupo como tal y hacia las diferentes identidades, convicciones y estilos de vida.

En la primera de estas tres facetas hay que destacar cómo las ciencias del lenguaje y las del conocimiento (por tanto, del aprendizaje) han producido en las últimas décadas una gran aportación de conocimientos relevantes para la docencia. Las nuevas aproximaciones a la concepción de la lengua (el análisis del discurso, la lingüística textual: Calsamiglia y Tusón, 2007; la lingüística cognitiva: Cuenca y Hilferty, 1999; la moderna lexicología: Lewis, 1993...) amplían y profundizan en muchos aspectos (que por sí solos merecerían un ciclo de conferencias) los conocimientos que todo profesor debe interiorizar durante su proceso de formación. Por otra parte, en el campo de la psicología se han producido también innovaciones de gran importancia cuyo conocimiento resulta crucial para el profesor (la teoría sociocultural del aprendizaje de segundas lenguas: Lantolf, 2000, 2002; van Lier, 1996; el socioconstructivismo y la psicopedagogía humanista: Williams y Burden, 1999...). No pudiendo detenernos tampoco sobre este particular hoy y aquí, me parece oportuno destacar que tanto en uno como en otro campo (la lingüística y la psicología), lo más relevante para la didáctica de lenguas radica en la recuperación de la importancia del significado y del sentido: del significado y el sentido que los intercambios comunicativos tienen para los interlocutores, y del significado y el sentido que las experiencias de aprendizaje tienen para los aprendientes; todo ello, en un evidente contraste con unos enfoques anteriores en los que, en el terreno de la lingüística, la forma tenía preferencia absoluta sobre el significado (lingüística estructural) en tanto que desde la psicología, el significado y el sentido se consideraban inabordables para la ciencia (conductismo).

Es en el campo de los estudios sobre la lengua donde a mi juicio cabe encontrar una mayor especificidad en la enseñanza a emigrantes. No estoy tan seguro, sin embargo, de que eso tenga sobre su profesorado una repercusión mayor que sobre el profesorado de otros alumnos; acerca de ello expondré más adelante mi punto de vista con un poco más detalle. La tercera de las facetas mencionadas más arriba, la de las actitudes, me parece relevante en cualquier contexto, pero entiendo que la situación social en que se encuentra gran parte de los emigrantes exige una mayor atención al componente actitudinal.

En la conferencia que pronuncié más recientemente en Río de Janeiro me refería por extenso a la faceta del profesor como responsable de la gestión del aula, y la describía como un conjunto de acciones y procedimientos que se sintetizaban en el

título de la conferencia: la creación de condiciones óptimas de aprendizaje en el aula. En una situación como la actual, de «más allá del método», los profesores no disponemos de técnicas infalibles para la enseñanza; más bien somos, como alguien nos ha definido, «ingenieros del aprendizaje»: expertos en enseñanza, conscientes de que nuestra principal misión consiste en conseguir los siguientes propósitos:

- crear «entornos fértiles en aprendizaje» (según expresión de R. Ellis),
- reconocer, aprovechar y explotar todas las ocasiones de aprendizaje que se producen en nuestra aula (como recomienda Kumaravadivelu),
- movernos constantemente entre la planificación y la improvisación (en palabras de L. van Lier),

y, por lo tanto, capaces de ajustar nuestra práctica docente a las condiciones en que va a tener lugar el aprendizaje. A este respecto, no quito ni añado ni una coma cuando repito estas mismas palabras aplicándolas a la situación de aprendizaje por parte de inmigrantes.

1. Aprender segundas lenguas hoy: el “Marco común europeo de referencia”.

Para apoyarme en voces más autorizadas que la mía, citaré un breve extracto del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER); en él se resume la filosofía de este documento acerca del uso y aprendizaje de lenguas, como síntesis conceptual de los fundamentos de su didáctica; bajo el título de “Un enfoque orientado a la acción”, dice así:

“El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas, que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas comunicativas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades lingüísticas que conllevan procesos lingüísticos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.” (Consejo de Europa, 2001).

Glosando esta declaración de principios desde la perspectiva del aprendizaje de una L2 por parte de personas inmigrantes, podríamos destacar lo siguiente:

- Estas personas, los inmigrantes, son desde el primer momento usuarios de la L2, de acuerdo con el principio de que el **uso de la lengua incluye el aprendizaje**; y lo son en mayor medida en tanto que se hallan ya inmersos en la sociedad que utiliza esa L2. El concepto de “alumno usuario de la lengua que aprende” es común a cualquier situación de aprendizaje, al margen del contexto en que se produzca y de las particulares condiciones de sus sujetos: tiene validez tanto si se trata de adolescentes que cursan la enseñanza obligatoria en su propio país, como si se trata de adultos en situación de inmigración o de universitarios en intercambios Erasmus.

- Por lo tanto, podemos decir que los inmigrantes (al igual que todos aquellos que aprenden una L2 en el país donde se habla) son doblemente **usuarios de esa lengua**: como aprendientes y como ciudadanos. En uno y otro caso son usuarios con una capacidad limitada, pues tienen sin duda un determinado *handicap*. Pero ¿acaso no estamos todos limitados en nuestra capacidad de uso de una determinada lengua, incluso de la propia? Es más: ¿acaso es posible trazar una clara línea divisoria entre los usuarios que tienen esa lengua como L1 y los que la aprenden o han aprendido como L2; o también entre quienes la aprenden en una situación de inmigración frente a quienes la aprenden en otras situaciones? Estas consideraciones nos llevan directamente a la siguiente.
- Todas las personas (por lo tanto, también las inmigrantes) inician el aprendizaje de una nueva lengua a partir de un **conjunto de competencias** diversas, de las cuales se sirven para poder realizar sus **diferentes actividades** (entre ellas, también las lingüísticas, en tanto que usuarios-aprendientes de la lengua). El aprendizaje de una lengua (como, por otra parte, cualquier otro aprendizaje) nunca se da sobre una especie de *tábula rasa*; no existe tal *tábula rasa* en relación con los conocimientos y habilidades lingüísticas, puesto que el aprendiente ya dispone siempre de un determinado bagaje de aquellos; y tampoco existe en relación con otros conocimientos y habilidades no lingüísticas, que entran en interrelación con éstas en el desarrollo del aprendizaje. Es lo que llamamos un **aprendizaje que afecta a la globalidad de la persona**, que la implica a toda ella, y no únicamente a su dimensión lógico-racional.
- Todo lo anterior se da en **distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones**; por lo tanto, será importante reconocer las características de esos contextos y el alcance de las condiciones y restricciones. Una de las características más acusadas en el caso de los emigrantes es la de la **interculturalidad**; el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC; Instituto Cervantes, 2006) pone esta condición como definitoria de todo aprendizaje de L2, pero no cabe duda de que el emigrante vive con mucha mayor intensidad esa circunstancia: la intensidad que se deriva de su necesidad y su voluntad de adaptarse e integrarse en una nueva cultura, junto con la de conservar aquella que trae consigo. En el dominio de las propias acciones que ejerza el aprendiente, en el control que de ellas tenga, está la clave para **el refuerzo o la modificación de sus competencias**: es decir, la clave del aprendizaje. Son las propias personas quienes tienen el **control de sus acciones**, no el profesor; de otro modo no hay aprendizaje. Es lo que el PCIC llama “el alumno como aprendiente autónomo”.
- Tales procesos de uso y aprendizaje los realizan estas personas en su condición tanto de **individuos** como de **agentes sociales**. En cuanto individuos, el profesor deberá estar atento a los factores personales que en cada caso intervengan en el aprendizaje de la L2; en cuanto agentes sociales, necesitaremos conocer las características de los entornos sociales en los que se mueven y se habrán de mover usando la L2.
- Finalmente, las actividades lingüísticas que realiza una persona conllevan un conjunto de procesos mediante los cuales produce y recibe **textos**, que pertenecen a diferentes géneros y tienen unas estructuras propias y unas reglas que van más allá de las de la gramática y del diccionario. En este sentido, podemos afirmar sin temor a errar que ser competente en una determinada lengua es ser capaz de desenvolverse con los diferentes textos que en un determinado momento sociohistórico se producen en el seno de la

sociedad que la habla¹. De ahí la importancia que en la didáctica de una lengua tiene el trabajo con textos, que además han de ser auténticos². A este respecto cabe mencionar al lingüista ruso M. Bajtin cuando afirma que “aprender a hablar es aprender a estructurar enunciados”, y también que “los géneros del discurso organizan nuestra habla como lo hacen las formas gramaticales”.

2. La condición de inmigrante y sus necesidades de aprendizaje.

La moderna psicología concibe a la persona como un organismo que se desarrolla en interacción con su medio ambiente. Es lo que se conoce como un enfoque ecológico de la actuación de la persona, incluyendo en esa actuación los diversos aprendizajes. En otras palabras, la persona vive en el interior de un ecosistema, y todas sus actividades se producen en el seno de dicho ecosistema. No reconoce esta teoría la vieja dicotomía entre materia y espíritu, no existe para ella una mente aislada de su cuerpo y de su entorno, no existe un conocimiento atemporal y ahistórico. En su aplicación a la actividad de aprendizaje de lenguas, la teoría sociocultural del aprendizaje distingue entre el macrosistema, el mesosistema y el microsistema. Esta distinción nos permite hablar de tres niveles concéntricos en los que se desarrolla el aprendizaje de una L2; en etapas precedentes de la metodología de enseñanza se prestaba una atención casi exclusiva al microsistema, es decir, al aquí y ahora del aula y las diferentes interacciones que en ella se producían; ese aquí y ahora tienen un segundo círculo, que consiste en el medio escolar y la planificación del curso. Pero, más allá de ello, la persona está situada en un macrosistema que incluye otras experiencias y otras relaciones, todas las cuales condicionan e influyen el conjunto de sus actividades. El conocimiento de las propiedades de este macrosistema nos ayudará a entender mejor una parte de aquellas condiciones y restricciones de las que hablábamos anteriormente.

Preguntémonos, pues: ¿cuál es ese macrosistema de un inmigrante? A mi modo de ver, ese macrosistema podría contemplarse desde dos perspectivas complementarias, definidas cada una de ellas por el prefijo de la palabra: emigración, inmigración. En primer lugar, en cuanto a la condición de emigrante, ésta puede caracterizarse por la vivencia del sujeto afectado, que se ve lejos de su lugar de origen en razón de unas circunstancias de orden social, económico o político que le han obligado a esa elección; y ahora se encuentra en un medio nuevo, en el que ha de aprender muchas cosas de la vida cotidiana, entre ellas probablemente (aunque no siempre) una lengua (o más de una). En cuanto a la condición de inmigrante, por su parte, influyen en ella de manera poderosa y decisiva la visión que de él tienen los que habitan el lugar de llegada; es, por lo tanto, una condición que, más que por circunstancias de orden social, económico o político, viene definida por las actitudes y el comportamiento de los demás, de sus nuevos conciudadanos (que muchas veces, sin embargo, no se reconocen como tales). La situación de los inmigrantes se ve de hecho condicionada por la representación de su identidad que en cierto modo les impone desde fuera la sociedad de acogida; en nuestro caso actual, esa

¹ Es conveniente insistir en que el concepto de **uso de los textos** no incluye necesariamente la **producción**; hay textos que muchos hablantes nativos leen de manera eficaz y provechosa diariamente, y que sin embargo no serían capaces de producir; también, en que el moderno concepto de texto no se restringe a la lengua escrita: toda actividad comunicativa, **oral o escrita**, está estructurada en textos, una de cuyas formas prototípicas es precisamente la conversación oral.

² Afirmación no exenta de cierto carácter tautológico, pues un conjunto de unidades lingüísticas que no dé como resultado un texto no podría llamarse “texto inauténtico”, sería simplemente algo distinto a un texto. No obstante, es importante que en la didáctica se tenga presente esta circunstancia, dado que lo que se pretende es desarrollar la capacidad de desenvolverse con textos, y no con otras combinaciones de unidades lingüísticas; sería tanto como hablar de “sílabas auténticas o inauténticas” en unas muestras de lengua que ofrecieran a los alumnos combinaciones de sonidos inexistentes en la lengua; ¿qué sentido tendría un entrenamiento de este tipo para la pronunciación?

representación tiende a ser simplificadora y reduccionista y, en algunos casos, estigmatizadora.

En lo que atañe a la formación del profesor de L2, es muy importante la clarificación de esta representación de su grupo meta. A mi entender, este profesor debe ser consciente de que el emigrante forma parte de un amplio grupo social, complejo y heterogéneo, que posee características propias, al tiempo que posee también otras características compartidas con otros grupos sociales, tanto autóctonos como extranjeros, tanto hablantes nativos de la lengua o las lenguas de la sociedad de acogida como hablantes no nativos de ellas. Si hemos de hablar, pues, de los inmigrantes como un colectivo de aprendientes de L2 con características comunes, creo que las más importantes a los efectos de formación de profesores de L2 son éstas.

- El hecho de formar parte de un grupo que se ha visto en la necesidad de buscar su sustento en otro lugar distinto al suyo de origen, y en el cual se habla una lengua distinta a su L1. El cambio de residencia como una opción impuesta por las circunstancias de supervivencia y experimentada en grupo (puesto que la emigración puede considerarse siempre como un fenómeno social y no individual) distingue al emigrante de otras personas que han abandonado su lugar de origen por otros motivos, y generalmente a título individual.³
- El hecho de ir a residir en ese nuevo lugar por un periodo, en principio no definido, en calidad de ciudadanos (con un reconocimiento de los derechos inherentes a esta condición no siempre pleno ni *de jure* ni *de facto*) le distingue del visitante ocasional (turista o profesional), al tiempo que le hace semejante en muchos aspectos al residente habitual autóctono.

Estas dos circunstancias comportan la participación en un conjunto de prácticas sociales (distintas a las del visitante ocasional y análogas a las del residente habitual), en las que se particulariza por los siguientes aspectos:

- Un rol social preciso en cada ocasión:
 - o Usuario de servicios públicos y privados (sanidad, educación, comercio, banca...)
 - o Miembro de diferentes comunidades (asociación de padres de centros escolares, comunidad de vecinos, colectivo de empleados de una empresa, etc.).
- Tanto en su calidad de usuario como en la de miembro de diferentes comunidades, su condición de inmigrante y la representación social de esta identidad conforman un nuevo rol social que se superpone a los otros dos, modificando en parte (y pudiendo llegar a dificultarlas) las actividades propias de esos roles.

De ahí deriva un particular sesgo en las necesidades de aprendizaje. A estas necesidades me referiré en detalle más adelante. En este punto me interesa resaltar el hecho de que en su relación social y en su inserción en esas comunidades de las que forma parte, el inmigrante puede llegar a ser “invisible” (como destacaba un reciente cortometraje de la cineasta Isabel Coixet). Así que, para poder desempeñar las

³ Por estas consideraciones podríamos incluir a los refugiados políticos en un mismo grupo con los inmigrantes; es probable, sin embargo, que algunos de los refugiados disfruten de unas condiciones de vida radicalmente diferentes del resto de refugiados y de emigrantes.

funciones habituales en las distintas situaciones de comunicación, los inmigrantes han de poder, primero, “hacerse visibles”. Y eso lo han de lograr mediante la L2⁴.

Estas que acabo de exponer son, en mi opinión, las que podrían considerarse circunstancias compartidas por todo el colectivo de inmigrantes-aprendientes, al margen del lugar de origen o del nivel de formación previa de cada uno de ellos, que puede ser muy variable, del mismo modo que lo es el de los autóctonos que aprenden una L2. Por otra parte, me parece importante insistir en que este colectivo no se distinga del resto de los aprendientes de una L2 en los siguientes aspectos:

- En sus recursos personales para aprender una L2. Es decir, en las competencias generales de las que habla el MCER.
- En las condiciones generales en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje de una L2 (MCER: aprendizaje mediante la acción, mediante el uso).
- En la consideración de las necesidades subjetivas.

3. Las necesidades subjetivas y las necesidades objetivas en el aprendizaje de una L2 por parte de inmigrantes.

Como es sabido, las necesidades de aprendizaje se dividen en dos grandes grupos: las necesidades objetivas y las necesidades subjetivas.

Las necesidades subjetivas son aquellas que tienen su origen en la configuración personal e individual de los procesos de aprendizaje y que la bibliografía denomina estilos de aprendizaje (Villanueva y Navarro, 1992); éstos nacen de un conjunto de variables muy diversas, que pueden ser tanto de tipo perceptivo como cognitivo u operativo, como, también, de tipo emotivo-afectivo y social. Están asociadas a rasgos de la personalidad, a experiencias previas de aprendizaje, a la autoimagen y la autoestima, a la motivación, etc. Por definición, las necesidades subjetivas son individuales y diferentes en cada caso, aunque no cabe duda de que ciertas experiencias comunes pueden configurar una amplia base de necesidades subjetivas compartidas por un determinado grupo. El análisis de las necesidades subjetivas (al igual que el de las objetivas) forma parte de la programación de un curso o de un currículo; pero, a diferencia de las objetivas, las necesidades subjetivas únicamente pueden ser analizadas y reconocidas por el profesor del grupo, una vez que el curso ha sido iniciado: los sujetos han de estar lógicamente presentes.

Las necesidades objetivas son aquellas que se relacionan con las diferentes actividades lingüísticas que una persona o un determinado grupo de personas van a tener que realizar; el ejemplo más clásico de análisis de necesidades objetivas es el que se efectuó para la publicación del *Nivel Umbral*. Todos recordamos cómo en ese documento se define un perfil de usuario de la lengua a partir de un conjunto de parámetros: situaciones de comunicación en las que previsiblemente se encontrará, textos que manejará en esas situaciones de comunicación, roles sociales que desempeñará, etc. La metodología allí seguida es perfectamente aplicable al análisis de necesidades de cualesquiera otros grupos, incluidos lógicamente los de emigrantes. Pero desde la publicación de aquel documento en 1979, la didáctica de las segundas lenguas ha experimentado un notable desarrollo. Y en los últimos años se han publicado dos obras de referencia fundamentales, que incorporan una visión

⁴ Unos alumnos míos hablaban, en este sentido, de la necesidad que tiene el emigrante de ‘tomar la palabra’ y de que le sea reconocida.

compleja, profunda y de gran alcance, sobre lo que es hablar una lengua y sobre lo que es aprenderla y enseñarla. Me refiero, como habrá podido suponerse, al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

El MCER ofrece una gran diversidad de orientaciones y de herramientas, de las que me interesa destacar aquí los descriptores de las diferentes actividades lingüísticas. No sólo introduce la interacción (en lengua oral y en lengua escrita) como nuevas destrezas junto a las cuatro clásicas de expresión y comprensión, en lengua oral y lengua escrita, sino que cada una de estas grandes destrezas es desglosada en otras de rango inferior, más próximas a contextos de uso diferentes; así, cuando estábamos acostumbrados a hablar únicamente de comprensión auditiva, o como mucho de comprensión auditiva en contextos académicos, el MCER nos ofrece en primer lugar una descripción de la comprensión auditiva general y luego despliega diversas variedades de comprensión auditiva, como por ejemplo la de avisos e instrucciones públicas o la de retransmisiones y material grabado. En estas descripciones de las diferentes destrezas en diversos niveles de competencia encontrarán sin duda los profesores de segundas lenguas para inmigrantes una valiosa ayuda tanto para su formación inicial como para el ejercicio de su profesión.

Me parece importante hacer hincapié en las necesidades objetivas del colectivo de inmigrantes que se encuentran en edad escolar; estas personas tienen unas particulares necesidades de dominio de la L2 relacionadas con la esfera académica; no solo han de aprender los contenidos curriculares de las diversas disciplinas, sino que han de dominar los recursos del lenguaje académico y científico, tanto en la comprensión de textos como en su producción oral y escrita. El dominio de una L2 al nivel de la interacción oral conversacional, en registro preferentemente coloquial, no es base suficiente para un satisfactorio desarrollo académico; en esta particular esfera de la interacción social en la que van a pasar la mayor parte de su tiempo, estos alumnos necesitarán dominar un conjunto de funciones lingüísticas particulares, de estructuras discursivas y textuales, de morfología y combinación léxica, que les serán imprescindibles para el logro de los objetivos de los diferentes cursos y ciclos formativos.

El PCIC es otro importante recurso de gran valor para responder a las demandas derivadas de un análisis de necesidades objetivas. Estructura este documento el material de aprendizaje de ELE en seis grandes campos, que reciben el nombre de “componentes”; cada uno de los seis componentes contiene uno o más “inventarios”, en los que se enumeran detalladamente las unidades que formarán parte del programa de los diferentes cursos. He aquí la lista de componentes con sus respectivos inventarios:

1. Componente gramatical. Tres inventarios: de gramática, de pronunciación y prosodia, de ortografía.
2. Componente pragmático-discursivo. Tres inventarios: de funciones, de tácticas y estrategias pragmáticas, de géneros discursivos y productos textuales.
3. Componente nocional. Dos inventarios: de nociones generales, de nociones específicas.
4. Componente cultural. Tres inventarios: de referentes culturales, de saberes y comportamientos socioculturales, de habilidades y actitudes interculturales.
5. Componente de aprendizaje. Un inventario: de procedimientos de aprendizaje.

Los inventarios son extensos y complejos; pero sin lugar a dudas, la propia concepción de los componentes y de los inventarios, así como el contenido de cada

uno de ellos, representan una herramienta cuyo conocimiento y dominio ha de resultar de una gran efectividad para todos los profesores.

4. Criterios para la formación de profesores de L2 a inmigrantes

La formación de profesores (de segundas lenguas para inmigrantes) puede contemplarse como un determinado plan curricular, con sus cuatro clásicos componentes: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Dejaré de lado (en la medida en que eso resulte posible) los objetivos, la metodología y la evaluación de un plan de formación de profesores de L2 para inmigrantes, y me centraré en los contenidos. Recurriré, para ello, a la tríada que se instauró en los diseños curriculares de la reforma educativa en España en los años 80: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, contenidos actitudinales.

Como es bien sabido, en ese modelo de elaboración del currículo se entiende que un verdadero plan de formación no puede dejar fuera de su campo de intervención el desarrollo de procedimientos y la conformación de actitudes de los formandos. Si eso es así al hablar de las Matemáticas, la Física o la Botánica, cuánto más lo será al hablar de la formación de docentes.

4.1. Los contenidos conceptuales

La selección de contenidos conceptuales que un profesor de L2 para inmigrantes debe dominar deriva directamente de la perspectiva que se adopte sobre el objeto de la enseñanza que tiene que proporcionar. El concepto de lengua, y el lugar que en él ocupe la gramática (entendiendo aquí por gramática el sistema formal de la lengua), es crucial en este sentido. Desde el último tercio del siglo pasado suele reinar acuerdo en que la gramática está al servicio de la comunicación, y que por lo tanto la selección de contenidos gramaticales dependerá de los contenidos comunicativos que entren en el programa. Por contenidos comunicativos se entiende generalmente el inventario de nociones y funciones, o el de exponentes nociofuncionales; y, cuando se profundiza un poco más en ese terreno, se pone de relieve cómo esos exponentes están condicionados sociocultural y sociolingüísticamente, y al mismo tiempo cómo una adecuada consideración de este factor se relaciona estrechamente con el componente intercultural de la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

No me parece a mí que con estas respuestas esté resuelto el problema; no lo está, desde luego, desde el punto de vista de la decisión acerca de la extensión del componente gramatical en un programa, tampoco en lo referente a la progresión en la introducción de las distintas formas gramaticales. Menos lo está aún desde el punto de vista del camino que sigue cada alumno en la construcción de su conocimiento gramatical y de cómo se enfrenta a la comprensión de un sistema nuevo para él.

No tengo la vana pretensión de resolver yo ese problema, y mucho menos aún de hacerlo hoy aquí. Creo que es un tema en el que necesitamos explorar aún muchos territorios: desde el de la propia lengua y su gramática hasta el del aprendizaje. Me limitaré a señalar algunas líneas fuera de las cuales la reflexión y las conclusiones a que ésta pueda llegar se me antojan estériles:

- La gramática como conjunto de formas al servicio de la expresión de significados (el concepto de formas incluye por supuesto el de vocabulario y las

diversas relaciones de tipo paradigmático y sintagmático que se establecen en el léxico de la lengua). La visión de la gramática que hemos heredado adolece de una limitación en cuanto a su alcance y de un error de perspectiva. La limitación de su alcance consiste en reducirla a las reglas de la morfología y de la sintaxis oracional, sin tener en cuenta el conjunto de posibilidades combinatorias que rige la formación de los enunciados y de los textos. También, la ignorancia del principio de que no todo lo que es posible y correcto según el sistema se da de hecho en la realidad lingüística: hay multitud de secuencias en la formación de enunciados y textos que no se rigen exclusivamente por las estructuras sintácticas descritas hasta la fecha⁵; se trata, en definitiva, de la lengua viva y en uso frente a la lengua diseccionada y prescriptiva. El error de perspectiva radica en partir de las reglas gramaticales para llegar al significado, en lugar de partir del significado y buscar los recursos que la gramática nos ofrece; lo que conviene es proceder mediante preguntas como “¿Qué decimos o qué entendemos si nos expresamos de esta forma o de esta otra forma?” en lugar de “¿Cómo tengo que hablar?”.

- La dimensión textual de la lengua y, en consecuencia, de la gramática. Las gramáticas modernas ya han descrito una serie de fenómenos de orden supraoracional que de otro modo permanecerían inexplicables. Hay estructuras de la lengua en uso que saltan los límites de la oración. Los textos y sus diferentes tipos tienen sus propias reglas, que contribuyen a la creación de significado en no menor medida que las de la morfología y de la sintaxis. Además, existen importantes diferencias de estructura y de procesamiento entre los textos orales y los textos escritos. En estrecha relación con ello, existe la acuciante necesidad de una gramática de la lengua oral, que dé cuenta de muchos fenómenos que intervienen en la producción de textos orales de diversos tipos y que son fundamentales en el aprendizaje; las gramáticas de que disponemos actualmente han nacido en el seno del estudio exclusivo de la lengua escrita, y son por ello manifiestamente insuficientes para la elaboración de gramáticas pedagógicas que respondan a las verdaderas necesidades de los aprendientes.
- El significado del error en la producción lingüística de los aprendientes, y los procesos de gramaticalización en la misma. Este aspecto fue suficientemente explicado y puesto de relieve por los estudios sobre la interlengua que se llevaron a cabo en las últimas décadas del siglo XX, a partir de los trabajos de P. Corder, L. Selinker y W. Nemser, principalmente (traducidos al español en Muñoz Liceras, 1991). También, desde otras perspectivas sobre el aprendizaje resulta evidente que éste no se da sin error; y en un enfoque que postula el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lengua mediante el uso, resulta contradictorio aspirar a un uso libre de errores. La clave, aquí, sin embargo, más que el concepto del error es el concepto de uso: usar en el aula la lengua (para aprenderla) exige la creación de contextos significativos en los que los alumnos realmente se comuniquen en la lengua que están estudiando, superando la mera manipulación mecánica de sus unidades morfosintácticas; un uso de esas características es siempre un uso con la presencia de errores. El dominio de la gramática, en tal caso, es el resultado de la práctica de la comunicación y no un supuesto previo a ella. Tanto la práctica docente de la inmensa mayoría del profesorado como los procedimientos más habituales

⁵ Para poner sólo un ejemplo ya suficientemente estudiado, pero ausente de la mayor parte de los manuales de enseñanza de español para extranjeros: las estructuras de tema-remata, de tópico-comentario o de foco nos permiten dar razón de los diferentes significados de tres diferentes posibilidades en una misma estructura sintáctica: a) “¿Entras?”, b) “¿Entras tú?”, c) “¿Tú entras?”. O también, con otro ejemplo, la explicación del enunciado: “Dormir, duermo bien; pero descansar, no descanso”.

para la evaluación de las competencias están, a nuestro modesto entender, presos de una mirada perfeccionista sobre la expresión, en lugar de guiarse por una mirada sobre la eficacia comunicativa⁶.

Al profesor de lenguas no se le puede pedir que sea un experto en todo: que sea un experto en pragmática, en análisis del discurso, en lingüística textual, en sociolingüística, en fonética, en semántica, en sintaxis, en lexicología... pero debe estar bien informado sobre todas estas ciencias y su contribución al estudio del lenguaje. Otros expertos deberán ser quienes le faciliten una información seleccionada sobre aspectos de sus disciplinas que son relevantes para la enseñanza de la lengua, y le ayuden a encontrar las respuestas o las indicaciones que puede facilitar a sus alumnos. Más que eso, y antes que eso, que le ayuden a superar falsos dogmatismos, concepciones miopes, creencias fosilizadas y miradas excesivamente ingenuas sobre el material que tiene entre manos.

Definitivamente, el profesor de lenguas no es un lingüista, pero mantiene muy buenas relaciones con un buen lingüista. Y este amigo lingüista le mantendrá al corriente de la evolución de su ciencia y de los hallazgos que ésta le va suministrando. Al hablar de la enseñanza de la gramática a extranjeros solemos recurrir a conceptos como el de la “sensibilización a la lengua”, o el de “conciencia lingüística” (Cots y Nussbaum, 2002); creo que este concepto es extrapolable a la formación de profesores; dado que tanto en un caso como en otro (enseñanza a los extranjeros, formación de profesores) no es posible abarcarlo todo, resulta de suma importancia despertar la conciencia de la complejidad de ese todo, apuntar a las diversas facetas que lo componen, llamar la atención sobre fenómenos de cada una de ellas, de tal modo que los interesados dispongan de los conocimientos y las herramientas suficientes para detectar otros fenómenos similares que no les han sido explicados. Para poner un ejemplo concreto, tomemos los marcadores del discurso, o los conectores textuales: ¿es que no existían estas unidades de la lengua hace ochenta años?, ¿y es que no las aprendían quienes de verdad aprendían una nueva lengua? Mi punto de vista es que ciertamente las aprendían, aunque no se les enseñaran; llegaban a aprenderlas aquellos que habían desarrollado esa sensibilidad hacia la lengua, sus estructuras y sus diversas operaciones.

Así, pues, la formación de profesores de L2 para inmigrantes no se distingue sustancialmente de la formación general de profesores de L2 en cuanto a los contenidos conceptuales. Algunas circunstancias parecerán requerir una atención especial a determinados aspectos de su práctica docente; son circunstancias que nacerán sin lugar a dudas del análisis de necesidades del grupo o de los grupos a los que ha de enseñar. En todo caso, en la situación actual juzgo necesario insistir en los siguientes aspectos:

- La atención a los marcos, guiones y esquemas que rigen la comunicación. A este respecto cabe señalar que los textos son una fuente inestimable de estos marcos de conocimiento; no sólo los contienen muchas veces de forma más o menos expresa, sino que su eficaz manejo exige una referencia a dichos marcos.

⁶ Y, a este respecto, permítasenos señalar que la oposición entre eficacia y corrección, además de haber lastrado innecesariamente el debate metodológico en los últimos años, es una falsa oposición. En efecto, puede haber una cierta eficacia comunicativa al margen de la corrección lingüística, pero aquélla siempre será superior si va acompañada de ésta. Y, a la inversa, una mera corrección lingüística que no vaya acompañada de una eficacia comunicativa tendría a nuestro entender serios problemas para ser considerada tal corrección.

- La importancia de una gramática de la oralidad, tanto en lo productivo como en lo receptivo. Alguien ha afirmado que toda la gramática desarrollada en el mundo occidental hasta el presente es una gramática basada en la lengua escrita, y que está en ciernes la elaboración de una gramática de la oralidad. No es ésa una tarea del profesor, ocupado en otros mil menesteres de su cotidianeidad; pero esa sensibilidad lingüística a la que me he referido anteriormente habrá de ayudarle a orientar a sus alumnos en el adecuado uso de los recursos de la lengua oral para crear significado: desde las estructuras sintácticas, pasando por el vocabulario, hasta la prosodia y las estructuras textuales.
- La adecuación al contexto de comunicación, la percepción de los rasgos coloquiales y de los más formales (especialmente en la interacción oral). Muchas de las dificultades de comunicación que experimentan los extranjeros pueden atribuirse a un deficiente dominio de este aspecto de la comunicación, más que a un deficiente dominio del vocabulario o de la gramática.
- Algo análogo cabe afirmar en relación con el componente paralingüístico de la comunicación: la proxémica, la gestualidad, las diferentes convenciones sociales.
- Las estrategias de comprensión de textos escritos. Además, la selección de aquellos que sean más relevantes en cada contexto de uso⁷. Si ya es importante el tratamiento diferenciado de las destrezas de comprensión y de expresión, mucho más resulta serlo en el caso de la lengua escrita. Las necesidades de un emigrante en este terreno son muy particulares, ligadas como están al manejo de textos de muy diversas características.

4.2. Los contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales propios de un currículo de formación de profesorado de L2 para inmigrantes se corresponden exactamente —a mi entender— con los de cualquier otro currículo de formación de profesorado de L2. Estos contenidos nacen, por un lado, de las características de la lengua entendida como actividad discursiva y, por otro, de los mecanismos psicológicos que intervienen activamente en su aprendizaje. Pueden agruparse en torno a los siguientes aspectos:

- La planificación de clases y cursos.
- La gestión del aula, que a su vez puede subdividirse en:
 - o la organización y seguimiento de actividades de uso-aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos, en lo que se refiere a las estrategias comunicativas,
 - o la atención a los fenómenos grupales,
 - o la atención a los procesos personales.
- La evaluación, tutoría y asesoramiento sobre el progreso en el dominio de la L2.
- La atención, tutoría y asesoramiento en el ámbito de las vivencias, emociones y experiencias del individuo.
- El fomento de la autonomía en el aprendizaje.
- La evaluación de la propia docencia y del desarrollo de los cursos.

⁷ Por ejemplo, todos aquellos con los que van a encontrarse en la atención sanitaria, en la vida escolar, en los trámites burocráticos, etc.

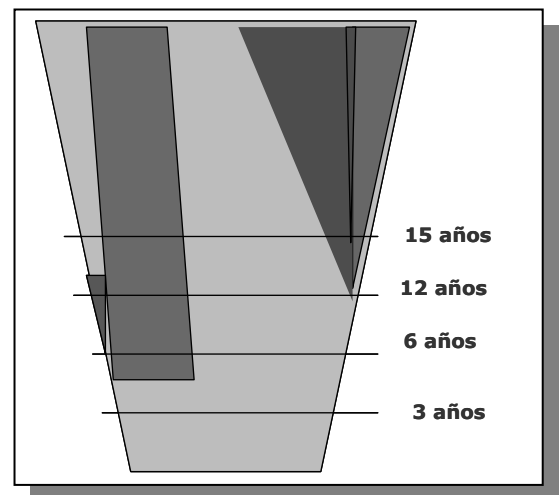
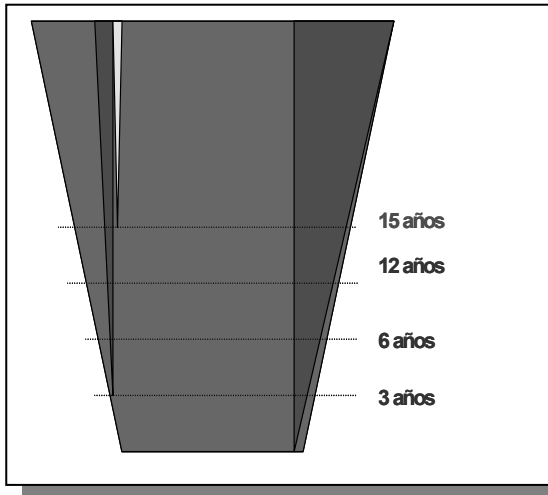
- El desarrollo de la conciencia reflexiva y crítica sobre la propia formación, tanto la inicial como la permanente.

Por encima de todos ellos, o si se prefiere, informándolos todos, la concepción del aula como un espacio social, de comunicación e interacción, habrá de permitirle al profesor aplicar procedimientos que hagan efectivos algunos de los supuestos básicos que hemos mencionado anteriormente: que la lengua se aprende usándola, y que por lo tanto es primordial que sus alumnos usen en el aula la lengua que aprenden; que usar la lengua no es formular frases y dominar estructuras de forma mecánica, sino echar mano de los recursos que en cada momento se tienen a disposición para expresarse a sí mismo y ante los demás; que en esas actividades de expresión de uno mismo se implica la globalidad de la persona, con sus emociones, sus sentimientos, sus escalas de valores, sus opiniones. A todo ello contribuirá, sin duda, el manejo de textos de diverso tipo, “relacionados con temas en ámbitos específicos”, como señalaba el fragmento del MCER que hemos mencionado anteriormente.

No quisiera dejar pasar la ocasión para referirme a un determinado ámbito que viene siendo recuperado por la didáctica de segundas lenguas, con gran provecho cuando se hace bien; estoy hablando del texto literario, de los usos estéticos de la lengua, que no dejan de ser un uso, al igual que lo son los otros tipos de usos, los transaccionales y los interpersonales. Las personas inmigrantes no están afectadas de alguna rara limitación en sus capacidades de experimentar los efectos del texto literario y de beneficiarse del provecho que su uso comporta. En este sentido, estoy seguro de que en los próximos años vamos a tener ocasión de conocer interesantes experiencias de esta recuperación del texto literario en las clases de lengua instrumental.

Puesto que en el apartado anterior me he referido a los nuevos medios de que dispone el profesor para el desarrollo de su actividad, mencionaré también aquí uno que resulta muy innovador en varios aspectos. Se trata del *Portfolio europeo de lenguas* (Consejo de Europa, 2003), elaborado y propuesto por el Consejo de Europa para el fomento de la autonomía en el aprendizaje, así como del plurilingüismo en las modernas sociedades. Hablando de situaciones de inmigración, el concepto del plurilingüismo y su elección como una de las metas que alcanzar mediante la enseñanza de lenguas resulta especialmente adecuado. Las personas inmigrantes son el mejor ejemplo de un ciudadano plurilingüe; la moderna concepción del plurilingüismo no consiste en la adición de un determinado número de lenguas en las competencias de un individuo; más bien se habla de una competencia plurilingüe, que se manifiesta en un rico repertorio lingüístico en cuyo interior se da una tupida trama de conocimientos y capacidades interrelacionadas. Así, de lo que se trata en las instituciones escolares es de ayudar a la persona a gestionar y enriquecer de forma progresivamente autónoma ese repertorio lingüístico que posee. Los miembros del grupo de trabajo encargado de la elaboración del Portfolio para la enseñanza secundaria en España (del que formé parte) quisimos incorporar todas las lenguas del alumno, y así resultó finalmente aceptado por los responsables del Consejo de Europa para la validación del Portfolio; no sólo incorporamos, pues, aquellas lenguas que los alumnos aprenden como lenguas extranjeras, sino también aquellas que son oficiales o cooficiales en su comunidad autónoma y aquella o aquellas que le son propias al alumno inmigrante y que no deja de usar y perfeccionar. Como ejemplo de estos diferentes repertorios plurilingües véase en esta imagen una representación del repertorio lingüístico de dos alumnos de una misma escuela⁸.

⁸ La imagen pertenece a la Guía Didáctica para el Portfolio de la Educación Secundaria (Consejo de Europa, 2003).



EL ABANICO LINGÜÍSTICO DE MARTA

Empecé a hablar catalán (color azul) en casa con mi familia y en el barrio de Gràcia (Barcelona). En mi parvulario había algunos niños que hablaban español, y así empecé a entender muchas palabras y expresiones de esta lengua (color rojo), que luego empecé a estudiar en primaria. En la escuela y en el instituto he continuado mejorando estas lenguas. Pronto empecé a estudiar inglés (verde) en la escuela pero también por mi cuenta, escuchando música y ahora en algún chat. Pero me cuesta mucho. Ahora recientemente en el Instituto he empezado unas clases de italiano (en amarillo), que me hace mucha ilusión porque me gustó mucho Italia cuando fui el verano pasado -¡y soy una amante loca de la pasta y la pizza!

EL ABANICO LINGÜÍSTICO DE IBRAHIM

Nací en una ciudad marroquí al sur del país y empecé a hablar con mis padres y hermanos en bereber (color rosa). En la escuela aprendí el árabe clásico (color lila), que he mejorado hablando con mis amigos vecinos de Argelia, allí y también aquí en Europa. En la escuela también empecé a hablar en francés (lila oscuro) para estudiar en la universidad en Marruecos, pero lo dejé para venir a trabajar aquí en Lleida, con mis padres. Desde entonces, a los doce años, he aprendido español, catalán y un poco de inglés. Pero de todas estas lenguas recientes, la que hablo mejor es el castellano.

Pero este aspecto se acerca más a nuestra tercera área, a la que paso a continuación.

4.3. Los contenidos actitudinales

Las actitudes constituyen uno de los componentes básicos de toda actuación humana, y por lo tanto, de la formación de la persona; cuánto más, de la de un profesional que desarrolla su actividad en relación con grupos heterogéneos de personas. El profesor de L2 necesita desarrollar un conjunto de actitudes, que podríamos clasificar del siguiente modo:

- Actitudes hacia la L2:
 - o La L2 como herramienta al servicio de las necesidades de los alumnos (“La lengua ha sido hecha para el hombre, y no el hombre para la lengua”, podríamos decir adaptando la conocida sentencia bíblica sobre el sábado y las obligaciones que su observación imponía a los judíos).
 - o La L2 en boca de los hablantes, como un instrumento útil para su expresión personal, si bien en condiciones de un dominio incompleto y esforzado.
 - o El error y las condiciones generales del desarrollo de la interlengua de los alumnos.

- Actitudes hacia las otras lenguas, especialmente la L1 de sus alumnos:
 - o Sus diversas lenguas, como recursos personales de los alumnos, parte de su bagaje de conocimientos y capacidades.
 - o También, como herramientas al servicio del aprendizaje de la L2; como trampolines para este propósito y no como barreras u obstáculos.
 - o Finalmente, y en relación con el plurilingüismo, como herramientas al servicio de la comunicación interna del grupo.

- Actitudes hacia los alumnos:
 - o Cada alumno, como un individuo con una historia personal, con unos determinados sentimientos de dignidad y autoestima.
 - o Todos y cada uno de ellos en particular, como usuarios de sus servicios como enseñante.
 - o Miembros de un grupo en cuyo seno se desarrollan relaciones mutas diversas (tanto positivas como conflictivas).

- Actitudes hacia sí mismo y su actividad:
 - o Observación reflexiva y crítica de la propia acción.
 - o Desarrollo permanente de las habilidades y capacidades como enseñante.

Probablemente la lista anterior contenga algunos puntos de especial importancia en el caso del profesor de inmigrantes. Creo, sin embargo, que es esa visión más holística del concepto de ‘sensibilidad’ a la que me he referido en varias ocasiones a lo largo de la conferencia, la que le permitirá desarrollar su actividad con las actitudes más adecuadas en cada momento.

Concluiré mi intervención remitiéndome a las disyuntivas que he mencionado al principio: no podemos olvidar que nuestros alumnos son inmigrantes, ni que lo que les enseñamos es una nueva lengua. Pero en ese sintagma que figura en el título de la conferencia “Profesor de segundas lenguas a inmigrantes” hay un primer elemento, “profesor”, que entre nosotros ha quedado tradicionalmente diluido, ensombrecido por la especialidad a la que se dedica. En los últimos años hemos visto cómo su papel y sus funciones se han ido enriqueciendo con diversos componentes, compartidos con los profesores de otras disciplinas y ajenos a la especificidad de su disciplina. Espero

que, por este camino, sigamos todos ahondando en nuestro conocimiento del perfil de un buen profesor y desarrollando habilidades cada vez más eficaces. Pues, en definitiva, nuestra acción y su reconocimiento social se legitiman por la eficacia en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Bibliografía

- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (2007), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2ª ed. actualizada.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes – Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2003), *El Portfolio europeo de lenguas*, (versiones para España: <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp>).
- COTS, Josep Maria y NUSSBAUM, Lucile (Eds.) (2002), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lérida, Milenio.
- CUENCA, María Josefa y HILFERTY, John (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes-Editorial Nueva.
- LANTOLF, J. P. (2002), «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación una perspectiva sociocultural», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *La lengua como vehículo cultural interdisciplinar*, Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado (Colección «Aulas de verano»).
- LANTOLF, J. P. (Ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford/ New York, Oxford University Press.
- LEWIS, Michael (1993), *The Lexical Approach*, Hove, (Inglaterra), Language Teaching Publications.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (Coord.) (2007), *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1993), «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias», en MIQUEL, L. y N. SANS (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1*, Madrid, Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua. Fundación Actilibre, pp. 167-181.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1998a), «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, 43, pp. 5-33.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1998b), «El profesor de lenguas: papel y funciones», en MENDOZA FILLOLA, Antonio (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori, páginas 87-100.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (en prensa), «La creación de condiciones óptimas de aprendizaje en el aula de E/LE», IV Simposio internacional de didáctica del español para extranjeros “José Carlos Lisboa”. Río de Janeiro, Instituto Cervantes.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (Dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- VAN LIER, Leo (1996), *Interaction in the Language currículo: Awareness, Autonomy & Authenticity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN LIER, Leo (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*, Londres, Kluwer Academic Publishers

- VILLANUEVA, María Luisa y NAVARRO, Ignacio (Eds.) (1992), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, R. L. (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge University Press.

Transmitir contenidos curriculares en una segunda lengua: propuestas para trabajar la lengua de instrucción.

Félix Villalba Martínez
UNED

maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es

El aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas es un proceso más largo, difícil y complejo de lo que suele considerarse habitualmente (McLaughlin, 1992¹) Si este proceso se realiza en el marco de la institución escolar, las dificultades aumentan pues junto a la competencia comunicativa general en la L2 es preciso desarrollar lo que podríamos definir como competencia lingüística académica o, para estos niveles, lengua de instrucción (Villalba & Hernández, 2005). Esto es, el conocimiento lingüístico que permite acceder a los contenidos curriculares y participar activamente en el proceso formativo.

El desarrollo de esta competencia lingüística implica atender a todos los componentes que intervienen en el proceso educativo: los estudiantes, el profesor, el currículum, los materiales, las dinámicas de relación y participación, etc.

1. Introducción

¿Qué conocimientos debe poseer un estudiante extranjero para poder seguir las explicaciones académicas en otra lengua diferente a la materna?

Normalmente no se suele dar respuesta a esta pregunta pues se piensa que son tantos y de tal índole que son difíciles adquirir en poco tiempo o que, por el contrario, basta con adquirir unos pocos y aprender los otros paulatinamente.

Últimamente se ha extendido una justificación engañosa procedente de la reflexión sobre la enseñanza por contenidos a grupos de nativos. La idea de que “cuando enseñamos las distintas materias también enseñamos lengua” ha servido para justificar el abandono de los programas específicos de enseñanza de L2. Si bien Mohan (1986) plantea que el lenguaje académico sólo se aprende usándolo, eso no quiere decir que no se requiera de un tratamiento didáctico específico, diseñado y secuenciado. Pensar que sólo es suficiente la exposición a la lengua de la escuela para adquirir dicho lenguaje sería tanto como pensar que basta oír hablar a hablantes extranjeros para aprender una nueva lengua.

Si se quiere abordar el reto de la escolarización de niños y jóvenes extranjeros con Lm distintas a la del sistema educativo en el que se trabaja, es preciso analizar el modo en el que se van a transmitir los contenidos curriculares de las diferentes áreas.

Los modelos de escolarización de estos estudiantes proponen distintas estrategias para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua. Unos, los de inmersión total, plantean (con pequeñas variaciones) que el medio escolar es lo suficientemente potente para garantizar un aprendizaje *natural* de la lengua. En este sentido, basta con poner al estudiante en contacto con compañeros nativos de su misma edad y en un ambiente lingüístico en el que se traten temas cercanos a sus intereses y necesida-

¹ McLaughlin sintetiza algunos de los estereotipos sobre el aprendizaje de lenguas en las siguientes creencias: la superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la lengua, se aprende un idioma cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual.

des. Los otros modelos de inmersión estructurada, plantean que para el aprendizaje de una L2 en este contexto, es preciso un programa específico de enseñanza de idiomas que dote al estudiante de una adecuada competencia comunicativa para incorporarse a grupos ordinarios de formación. Las diferencias que se producen entre este tipo de programas tienen que ver con los contenidos que se trabajan y, sobre todo, con el momento de incorporación a los grupos generales de formación.

No obstante, en ambos modelos se plantean problemas específicos que conviene tener en cuenta.

En el primer caso, el medio escolar no es, como puede pensarse, el lugar idóneo para que se produzca el aprendizaje de una nueva lengua. Mohan (*op. cit*) señala que el *input* de la escuela puede resultar poco significativo pues plantea unos temas y unas exigencias cognitivas que no siempre enlazan con los intereses del estudiante, especialmente según se avanza en la escolaridad. Por otra parte, en el medio educativo no siempre se cuenta con oportunidades suficientes para hablar, pues el silencio se sigue valorando como requisito básico para la acción didáctica. También existen unas claras restricciones para usar la lengua libremente pues, por lo general, se tiene que amoldar a unos criterios y modelos textuales fijados previamente por la propia institución. De este modo se cuestionan los dos requisitos básicos propuestos por Krashen (1985) para que se produzca el aprendizaje de una nueva lengua (*input* y *output* significativos y reales)

Por otra parte, en la escuela se hace un uso específico del lenguaje que no siempre responde a la evolución del proceso de aprendizaje de la L2 que experimentan los aprendices extranjeros (Pujol, 1992; Damico, 1991)² ni a sus necesidades comunicativas. Labov, al estudiar el lenguaje del aula, plantea este evidente alejamiento:

El aprendizaje escolar es, globalmente, una cuestión de estudio individual y posterior despliegue competitivo ante el grupo, pero las técnicas altamente desarrolladas en las culturas vernáculas dependen de una estrategia diferente... Las técnicas vernáculas no se desarrollan en la quietud de una sala de estudio, sino en estrechos intercambios entre los miembros de un grupo... (Labov, 1982: 168: 170)

En cuanto a los modelos de inmersión estructurada, los problemas de efectividad tienen que ver con los contenidos y objetivos que se contemplan en los diferentes programas. Por lo general, sigue siendo habitual definir como objetivo general de dichos programas el que los estudiantes alcancen una mínima competencia comunicativa en la L2. El concepto de competencia comunicativa que se maneja en estos modelos tiene que ver con un dominio general de la lengua. Junto a estos, otros factores que condicionan el desarrollo de estos programas son:

- La falta de currículos y orientaciones didácticas sobre el proceso de enseñanza/ aprendizaje.
- La escasa preparación del profesorado en didáctica de L2.
- El limitado contacto de los estudiantes extranjeros con compañeros nativos.

² Pujol, señala como los estudiantes que hayan seguido programas de aprendizaje de español podrán estar más familiarizados con desarrollos comunicativos en el tratamiento de las distintas destrezas que con otros que se apliquen en el aula ordinaria. Es decir, estarán acostumbrados a escribir cartas, notas, reclamaciones... relacionándolas con situaciones de la vida diaria. En clase se encontrarán que tienen que escribir con un objetivo distinto y para un destinatario (el profesor) que emitirá una valoración precisa sobre el escrito. Por su parte Damico, hablando de la evaluación de los jóvenes inmigrantes, constata que el aprendizaje *normal* de la L2 por parte de estos estudiantes suele entenderse como problemas lingüísticos en las diferentes áreas curriculares.

Es cierto que en ambos modelos los estudiantes, dependiendo de la edad y de circunstancias personales, acabarán alcanzando ese mínimo nivel de competencia general en la L2 que les permitirá mantener interacciones comunicativas en su entorno social. Sin embargo, la reflexión que tenemos que hacernos es si ese nivel del dominio lingüístico les permitirá seguir su proceso formativo con normalidad, esto es, con unas mínimas garantías de éxito.

Los estudios sobre las dificultades y características que tiene este proceso de aprendizaje y uso de la L2 para el ámbito escolar se materializan con las investigaciones de Cummins (1981) en la teoría de la doble competencia. Este investigador plantea la existencia de diferentes tipos de competencia en función del uso que se haga de la lengua. Así, en el caso del contexto educativo podríamos hablar de una competencia académica o, para los niveles de educación obligatoria, de lo que nosotros denominamos Lengua de Instrucción (Li).

Antes de abordar las propuestas concretas sobre el mejor modo de transmitir los contenidos curriculares en las lecciones escolares, creemos necesario reflexionar acerca de los elementos lingüísticos que intervienen en la transmisión de conocimientos en este contexto educativo. Para ello, comenzaremos con el análisis del concepto de lenguaje académico (de Li) y de los diferentes componentes que lo integran, propondremos también algunos ejemplos que ilustren el modo en el que se pueden transmitir los contenidos curriculares en una L2.

2.- La lengua de instrucción y las explicaciones en una L2.

El estudio del lenguaje académico constituye un campo de investigación muy importante tanto en educación como en lingüística aplicada. Ya Hymes en 1972 remarcó la necesidad de atender a los componentes contextuales para estudiar el lenguaje de las instituciones educativas:

Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto... Solamente si se considera la relación en cuestión (lengua-contexto) desde los contextos, es posible captar una parte esencial de lo que sucede cuando se enseña y se usa la lengua. (1972: xix)

El lenguaje es el instrumento básico de la educación que hace posible el que las instituciones educativas desarrollen su labor. Al mismo tiempo, estas instituciones moldean el lenguaje haciendo un uso específico del mismo identificable en la mayoría de las actividades formativas (Halliday, 1978)

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

Como *mediador* didáctico se utiliza para conseguir el desarrollo intelectual-cognitivo de los alumnos y para organizar las tareas de enseñanza/ aprendizaje. En el primer caso, se trata de construir un conocimiento que pase de lo conocido, próximo y concreto a lo desconocido, abstracto y general. Es decir, se trata de trascender de la experiencia directa, a la experiencia mediada por el propio lenguaje (Zabalza, 1986) En el segundo, el lenguaje organiza las actividades didácticas y regula la intervención de los distintos participantes en las mismas. En este sentido, también se utiliza para mantener y reproducir relaciones sociales y personales.

Para Green (1983), algunas de las características del lenguaje escolar son:

- La interacción cara a cara, entre docente y alumnos, está regida por reglas específicas del contexto.
- Las interacciones se realizan mediante estructuras de participación establecidas que regulan los derechos y obligaciones de los diferentes participantes. relativos a ellas. Del mismo modo, se requiere la formulación de deducciones a partir de indicios contextuales (indicios verbales y no verbales -timbre, acento y entonación; gestos, expresión facial y distancia física-) para saber cómo deben entenderse las emisiones. Las reglas para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.
- El significado es específico del contexto. No todas las manifestaciones de una conducta son funcionalmente equivalentes, y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones.
- A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual. Se producen choques entre distintos marcos como resultado de la existencia de percepciones diferentes desarrolladas en experiencias interrelacionales pasadas. Los choques manifiestos pueden ser objeto de observación por parte de los participantes y los investigadores, pero puede haber choques encubiertos, que requieran un nivel más profundo de análisis y que también contribuyan a producir una evaluación negativa de las aptitudes del alumno.
- La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone, a su vez, exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos. Al mismo tiempo, los docentes evalúan aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa.

En el primer caso se ha venido estudiando (ver DEA). En el segundo se han analizado tanto las interacciones orales que se producen en el marco escolar, como el discurso del profesor o los contenidos que se transmiten y las destrezas que se activan. De este modo, el lenguaje académico se estudia, entre otros campos, desde el análisis del discurso (modelos textuales, gestión de la información etc.), y la psicolingüística (los procesos cognitivos involucrados en la percepción y producción de enunciados y textos etc.)

Centrándonos en el plano meramente lingüístico, tendríamos que empezar por plantear una definición operativa de lenguaje académico (LA) pues no siempre se entiende lo mismo respecto a este concepto Bailey and Butler (2002):

“... AL [academic language] had different meanings for different teachers; some defined AL in terms of the language needed by students to effectively participate in classroom activities that included discrete aspects such as specific vocabulary and parts of speech, whereas others defined AL as the major functions of language in the classroom such as summarizing, categorizing, comparing, and contrasting.”

Chamot y O'Malley (1994:40) definen el LA en términos generales como “el lenguaje que usan profesores y estudiantes con la finalidad de adquirir conocimientos y habilidades impartiendo nueva información, describiendo ideas abstractas y desarrollando el conocimiento conceptual de los estudiantes” Un estudiante que es académicamente competente en primera o segunda lengua puede usar un vocabulario global y por áreas específicas, funciones lingüística y estructuras discursivas (retóricas) en una o más áreas de estudio para adquirir nuevo conocimiento y técnicas, interactuar acerca de temas o impartir información de otras.

Solomon and Rhodes (1995) desde una perspectiva sociolingüística define LA en términos de registro. También, en esta línea Johns (1997) estudia el tipo de registro usado en los libros de texto caracterizado por rasgos lingüísticos asociados con disciplinas académicas.

Desde una perspectiva diferente, Short (1994) estudia el lenguaje académico en términos de funciones lingüísticas y así habla, para los estudios sociales, de explicaciones, descripciones y justificación. Gibbons (1998) se centra en la naturaleza *intertextual* del lenguaje de la clase y enfatiza la importancia del lenguaje usado a lo largo de los estilos/ estrategias de las áreas – la necesidad de integrar lenguaje oral y lenguaje escrito en las actividades y técnicas de las actividades de clase. La integración es importante porque tanto el lenguaje oral como el escrito tienen diferentes características y en consecuencia diferentes demandas (Schleppegrell, 2001)

Scarella (2003) contempla un concepto de alfabetización académica de carácter multidimensional con diferentes dimensiones: lingüística, cognitiva y sociocultural/ psicológica.

Por nuestra parte, en un intento de formular una definición de carácter operativo hablamos de Lengua de Instrucción (Li) para referirnos al lenguaje académico empleado en los niveles de educación obligatoria y que caracterizaríamos de la siguiente manera:

[La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. 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, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.

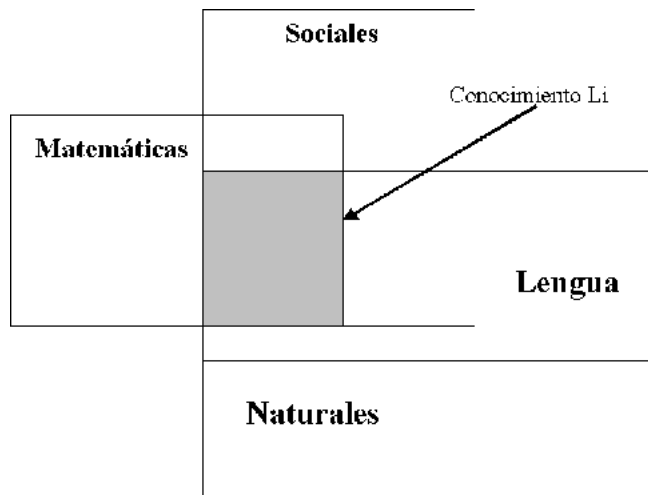
(Villalba y Hernández, 2005: 56):

De aquí en adelante emplearemos este término como forma de unificar las diferentes definiciones y de concretar, a su vez, el área de estudio.

2.1.- Lengua de Instrucción, currículo y exigencias lingüísticas.

El lenguaje como instrumento de transmisión y apropiación del currículo educativo está presente en todas y cada una de las facetas educativas por lo que acompaña al estudiante a lo largo de todo su proceso formativo permitiéndole participar activamente en el mismo. En consecuencia, el lenguaje académico debe entenderse como un tipo de conocimiento que es común a las distintas áreas del currículum y a las distintas etapas educativas.

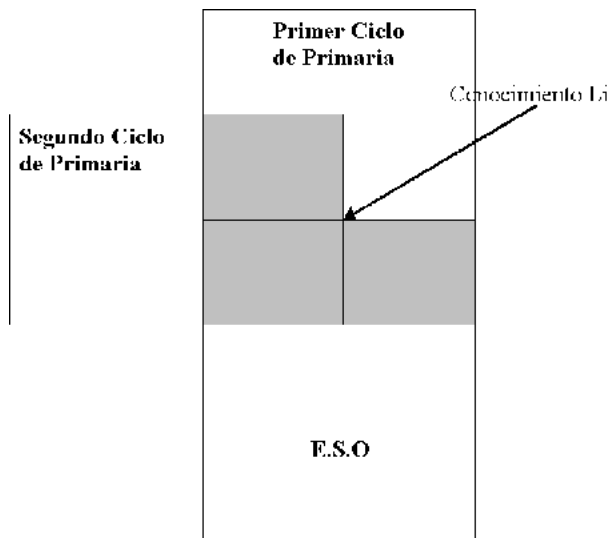
En el primer caso, el conocimiento de la Li sería lo que **tienen en común** todas las áreas del currículum y lo que permite al estudiante acceder a los significados específicos en cada una de ellas. En consecuencia, no se trata de conocimientos concretos sobre campos de saber sino un dominio lingüístico que hace posible procesar y elaborar nuevos contenidos.



Reelaborado de Butler y Stevens, 2001

Este sentido instrumental del Li difiere de esa otra dimensión globalizadora que habitualmente suele atribuírsele como suma de los diferentes conocimientos acumulados a lo largo de la escolarización.

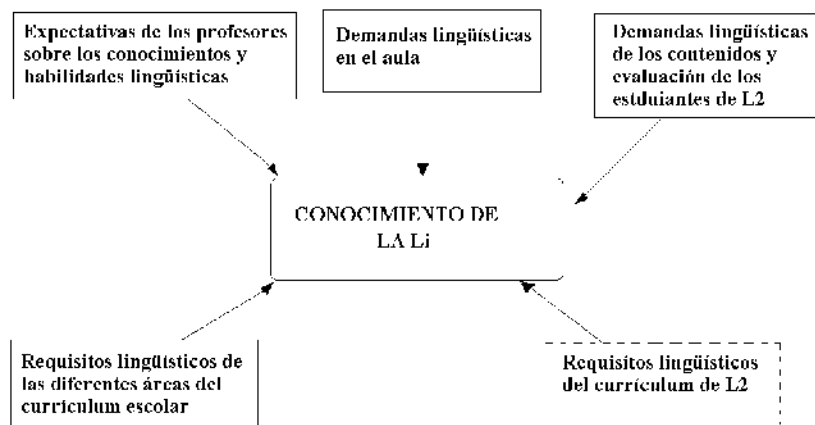
La segunda dimensión del LA hace referencia al conocimiento acumulado a lo largo del proceso de escolarización y, en consecuencia, contempla un cierto sentido de progreso en dicho conocimiento según aumenta el conocimiento y dominio lingüístico tanto en la Lm como, en el caso de los estudiantes extranjeros, en la L2.



Reelaborado de Butler y Stevens, 2001

Ahora bien, siempre existe un cierto riesgo de considerar la Li como un conjunto de conocimientos estáticos que pueden definirse con independencia de los grupos y las prácticas educativas concretas. Frente a esta visión, la Li es un concepto esencialmente dinámico pues se relaciona con el conjunto de expectativa e interacciones que se producen tanto en el seno del aula educativa como en el propio currículo escolar y que se pueden concretar en los siguientes aspectos (Bailey y Butler, 2004):

- las expectativas del profesor
- las exigencias del aula
- las demandas de los contenidos y la evaluación
- los requisitos del currículum general y del específico de L2 (de existir)



Adaptado de Bailey y Butler, 2004

El profesor, el primero de estos componentes, desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la L2 pues no sólo interviene en la transmisión de conocimientos mediante el discurso oral que produce (Villalba, 2005) o con las prácticas pedagógicas específicas que impulsa sino también mediante las expectativas que alberga respecto al comportamiento, participación y conocimientos de los estudiantes.

Es precisamente en este punto en donde radica la principal particularidad de la escolarización de estudiantes extranjeros en una lengua diferente a la propia. En grupos mixtos de estudiantes nativos y no nativos, el profesor no siempre adaptará su discurso y dinámicas comunicativas a los diferentes niveles de dominio de la lengua existentes en el aula. Tenderá a producir un discurso homogéneo dirigido, previsiblemente, al grupo de alumnos lingüísticamente más competente. Hacer lo contrario, supone una práctica muy compleja pues requiere un amplio conjunto de conocimientos entre los que podemos destacar:

- Conocimientos discursivos: estructura, recursos discursivos y gestión informativa de los textos orales que se producen, especialmente de los expositivos.
- Características de la comprensión oral en una L2.
- Conocimiento amplio de la materia y su didáctica.

Por otra parte, en el aula de estudio se producen unas dinámicas comunicativas que requieren un conocimiento de la L2 específico para poder participar en ellas. En este contexto la lengua se usará para participar en actividades didácticas con agrupamientos y finalidades diferentes en las que el estudiante tendrá que justificarse, opinar, contrastar la opinión, pedir aclaraciones, parafrasear, proponer alternativas, etc. Un conocimiento lingüístico general que no contemple este tipo de necesidades comunicativas resultará inadecuado para las prácticas educativas a las que se tiene que enfrentar el estudiante:

Un ejemplo puede verse en estos dos tipos de actividades de un libro de 3º de la ESO que suelen presentarse al final de cada uno de los temas de estudio.

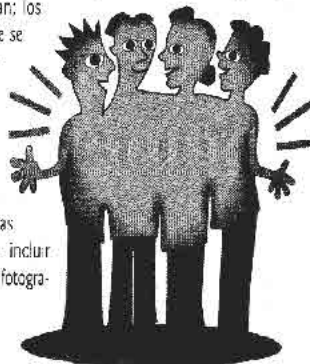
Habla y escucha

Cuenta a tus compañeros una historia, cuento o leyenda que trate sobre la amistad entre personas y animales. Si no recuerdas ninguna, inventatela. Escribe primero un pequeño guión con los principales detalles de lo que vas a contar.

Si te resulta más fácil, puedes narrar algún hecho o anécdota curiosa que te haya sucedido realmente con un animal.

En grupo

En grupos de tres o cuatro, elegid una profesión y escribid en una cartulina palabras relacionadas con ella: el nombre que reciben las personas que se dedican a ese trabajo; los instrumentos, objetos y utensilios que emplean; los lugares en los que se desarrolla su actividad laboral; las acciones que se realizan en ella, etc. Subrayad los sufijos que lleven todas esas palabras. Podéis incluir también dibujos, fotografías y recortes.



McGraw-Hill, 1º ESO

Otro grupo diferente de expectativas es el que se deriva de los contenidos curriculares y de los procesos de evaluación de los jóvenes inmigrantes. Por lo general, los chicos inmigrantes suelen estar en grupos ordinarios junto con estudiantes nativos. Comparten con ellos no sólo los mismos contenidos curriculares sino también, los mismos procedimientos y materiales de evaluación (Damico, 1991) esta situación genera unas demandas específicas que necesitan contemplarse en una definición amplia de la Li. De no ser así el estudiante no nativo estará en inferioridad de condiciones frente a sus otros compañeros y las evaluaciones que se efectúen sobre la efectividad de los programas de L2 resultarán engañosas e inútiles³.

Pero las demandas y exigencias lingüísticas también surgen de los propios contenidos curriculares y de los diferentes programas de enseñanza de L2. El problema se plantea cuando no existe relación entre ambos tipos de expectativas y demandas. Habitualmente en los programas de idiomas responden a planteamientos interactivos organizados en torno a actividades de comunicación real. Frente a esto, los contenidos de las diferentes áreas siguen una organización propia de cada una de las materias que responde a criterios de carácter académico. Sin embargo, hablar de la lengua de instrucción para estudiantes extranjeros implica atender a esta doble dimensión pues ambas son expectativas reales de uso de la L2 en el contexto escolar.

Algunas de las exigencias que aquí se recogen resultan mucho más complejas de lo que en principio pudiera parecer. Un ejemplo puede ser el siguiente cuadro propuesto por Canales (1992) para integrar la L2 y los contenidos escolares.

³ Recientemente un departamento de Didáctica y Organización escolar de una Facultad de CC. de la Educación ha emprendido una investigación sobre la eficacia de las aulas enlace en la Comunidad de Madrid. Para comprobar la utilidad de dichos programas se estudiaron los resultados académicos de los chicos inmigrantes después de pasar por las mismas. La conclusión, como no podía ser de otro modo, fue que estos programas no servían, pues no solucionaban el problema del fracaso escolar.

Integración L2 y contenidos curriculares				
NIVEL DE DOMINIO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Descriptores para los estudiantes.	Comprensión mínima Ninguna producción verbal	Comprensión limitada. Respuestas de una o dos palabras.	Aumento de la comprensión. Frases simples Algunos errores en el habla.	Comprensión muy buena. Frases más complejas. Errores complejos en el habla
Indicadores de actuación para los estudiantes.	Escucha, dibuja, mueve, escoge, rodea, empareja...	Nombra, enumera, etiqueta, categoriza, agrupa, responde, pregunta (con una o dos palabras)	Resume, sintetiza, describe, define, dramatiza, explica, reitera, compara, contrasta	Analiza, evalúa, justifica, defiende, debate, examina, apoya, debate, completa, describe con detalle.
	ESTADO DE PRE-PRODUCCIÓN	FASE DE PRODUCCIÓN TEMPORANA	FASE DE HABLA DE EMERGENCIA	FASE DE FLUIDEZ INTERMEDIA
MATEMÁTICAS	Señala expresiones numéricas o algebraicas según indicaciones verbales. Selecciona círculo, cuadrado, triángulo o rectángulo al oír su nombre. Señala líneas paralelas o perpendiculares al oír la indicación oral. Localiza un punto en un gráfico al oír las coordenadas.	Selecciona correctamente números escritos según anotaciones científicas al oírlos. Responde con sí o no cuando se le pregunta por estimaciones de áreas, volúmenes, masas y temperaturas. Nombra formas geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) Identifica líneas paralelas y perpendiculares. Calcula el número de combinaciones y permutaciones. Identifica media, mediana y modo.	Lee números escritos según anotaciones científicas. Sigue los pasos para sacar factor común. Proporciona información necesaria para calcular área, volumen, masa y temperatura. Define la "circunferencia" con sus propias palabras. Sigue los pasos para hallar la circunferencia de un círculo y el área de un triángulo y un paralelogramo. Localiza información solicitada en gráficos (la media, mediana y modo)	Explica la simplificación de números y expresiones algebraicas. Interpreta gráficos y responde a la información que se pide por escrito. Contrasta "media", "mediana" y "modo." Describe el proceso para encontrar una raíz cuadrada.

Como puede observarse éste es un intento de relacionar la competencia general en una L2 con el uso de la nueva lengua con fines académicos (la competencia lingüística académica según la propuesta de Cummins). Para ello se establecen descriptores generales de lengua según cuatro niveles, con indicadores de actuación lingüística para el campo de las matemáticas. La estrecha relación entre ambas dimensiones de la L2 queda de manifiesto en cada uno de los indicadores propuesto para el campo de las matemáticas. Así por ejemplo, si nos fijamos en el nivel segundo para identificar y reconocer figuras geométricas, áreas, volúmenes y calcular combinaciones y permutaciones se ha de dominar tanto los recursos para describir y comparar en una L2, como los modelos textuales específicos del campo de las matemáticas (la definición, los enunciados de problemas y actividades, etc.).

En los siguientes niveles la complejidad en el dominio de la lengua aumenta en la medida en que el estudiante debe reelaborar informaciones para realizar actividades concretas (definir términos, calcular conceptos, realizar operaciones, identificar datos en gráficos, etc.) Todas estas actividades lingüístico- curriculares exigen dominar aspectos muy variados de entre los que pueden citarse, siguiendo a De George, G. (1988), los siguientes:

- Vocabulario específico y terminología técnica.
- Funciones lingüísticas propias de la comunicación académica, como explicar, informar, describir, clarificar, evaluar etc.
- La habilidad de comprender y usar recursos lingüísticos específicos de las diferentes áreas como la voz pasiva, los sintagmas nominales amplios usados como sujetos y objetos en los enunciados, inicio de frases con cláusulas interrogativas, etc.
- La habilidad de comprender los rasgos y recursos del discurso expositivo del profesor.

De todo lo expuesto hasta aquí se pueden cuestionar dos de las ideas más ampliamente extendidas en los últimos tiempos acerca de la enseñanza de la lengua con fines académicos, a saber: que siempre que se enseñan contenidos curriculares se enseña lenguaje y que todo profesor es profesor de lengua.

2.2- El estudio de la Li.

Los estudios que se han realizado sobre la Li han seguido dos líneas, o bien han analizado los libros de texto y el currículum escolar o se han centrado en el contexto del aula (las interacciones y prácticas educativas) En cada uno de estos ámbitos se ha prestado atención al léxico, al registro (habla de la clase y los modelos textuales) y a las funciones lingüísticas. Sólo con la descripción conjunta de todos estos elementos se puede entender lo que implica comprender la lengua que se utiliza en el contexto educativo.

A continuación propongo un acercamiento a la transmisión de contenidos curriculares a partir de algunos de los elementos más característicos que componen el LA:

- Las finalidades lingüístico/ académicas: las funciones
- La estructura y gestión informativa en las explicaciones
- El léxico
- Los modelos textuales.

2.2.1 Las funciones.

Centrarse en el estudio de la lengua en uso supone atender a las finalidades (el para qué) con las que se utiliza. Del mismo modo que el lenguaje varía en sus aspectos formales, las funciones que desempeña también variarán dependiendo de las situaciones⁴.

Las funciones lingüísticas del lenguaje académico son las finalidades con las que se usa la lengua, son los “para qué” de las tareas lingüísticas a las que se enfrenta el estudiante en una clase cualquiera de E. Primaria o Secundaria. Dependiendo de la tarea, las funciones serán más simples o más complejas. Si en la lengua con fines comunicativos generales se hablaba de funciones como saludar y despedirse, dar y pedir datos personales, disculparse etc., aquí habrá que tratar de otras, como buscar información, analizar, comparar, clasificar etc.

O'Malley (1992: 177) ilustra algunas de estas funciones en el siguiente cuadro

⁴ A diferencia de las descripciones formales de la lengua, las funcionales presentan más dificultades. Una de las principales consiste en que en el *lenguaje natural* difícilmente aparecen separadas unas funciones de otras.

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS EN EL LENGUAJE ACADÉMICO

Contenido lingüístico	El estudiante usa el idioma para:	Ejemplos
Buscar información	explorar el entorno o adquirir información	<i>Usar el quien, qué, cuando, dónde y cómo para buscar información</i>
Informar	informar, explicar o describir información o procedimientos	<i>Explicar una historia o unos contenidos estudiados utilizando las propias palabras, destacando las ideas principales y resumiéndolos</i>
Analizar	Identificar (dividir, aislar) las distintas partes de un todo.	<i>Señalar las partes o rasgos característicos de de objeto o idea</i>
Comparar	analizar similitudes y diferencias entre objetos o ideas	<i>Indique usted las similitudes y diferencias en partes importantes o rasgos de objetos o ideas, gráficos, comparando A con B</i>
Clasificar	Agrupar objetos o ideas en la clases razonando las decisiones.	<i>Señala cómo A es un ejemplo de B, cómo A se relaciona a B o cómo A y B van juntos pero no con C y D.</i>
Justificar	Da razones para explicar una acción, una decisión, o un punto de vista	<i>Diga por qué A es importante, por qué seleccionó A, o por qué cree A</i>
Resolver problemas	buscar la solución	<i>Dado problema expresado, solución del alcance</i>

Una línea de trabajo en los estudios sobre la Li consiste en identificar bien en el currículum o en los libros de texto o en las actividades de aula las funciones lingüísticas que se realizan en la L2.


A modo de ejemplo, en matemáticas y ciencias naturales las funciones lingüísticas comunes en el currículum escolar son, por orden de frecuencia (Butler *et al.*, 2004): describir, explicar, analizar, identificar, comparar/ contrastar, justificar y, en menor medida, formular hipótesis, organizar, evaluar y resumir. Analizando los libros de texto de estas áreas, estos mismos autores advierten que las funciones varían dependiendo del tipo de sección. Así, en el apartado de textos explicativos predominan como funciones más frecuentes describir, explicar y definir mientras que, en la sección de actividades la comparación/ contraste es más habitual que las definiciones.

Si poseemos un conocimiento detallado de las funciones lingüísticas que se activan en la transmisión del currículum escolar podremos entender mejor los retos lingüísticos a los que se tienen que enfrentar los estudiantes no nativos y planificar, de modo más eficaz, los programas de enseñanza de L2 con fines académicos. Esta descripción de funciones nos servirá también para poder ir acotando los contenidos de la Li, respondiendo así, de manera más precisa, a la pregunta que se planteaba al inicio de este trabajo.


Ahora bien, cada función proporciona un marco general que es preciso concretar a lo largo del curso, adaptándola al grupo de estudiantes concreto, al nivel, a la progresión temática, etc. Es decir, como en el resto de componentes instruccionales, las funciones tendrán distinto grado de dificultad según la edad de los estudiantes y el nivel en el que se encuentren. De este modo, una misma función puede realizarse con

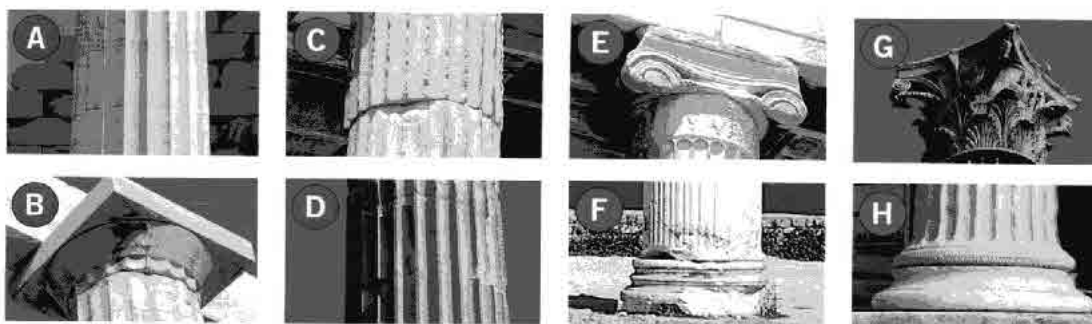
actividades diferentes y niveles de complejidad también diferentes según los conocimientos que se poseen en cada momento, las técnicas o incluso esquemas de conocimiento que se van a trabajar.

Es lo que ocurre en estos ejemplos de actividades de sociales de 1º y 2º de la ESO sobre contenidos de arte. En ambos casos se pide al estudiante que identifique diferentes estilos artísticos para lo que tiene que analizar imágenes activando informaciones previas que posee sobre el tema. Las diferencias entre ambas actividades radica no sólo en la distinta complejidad de la tarea que se exige (en el primer caso tienen que explicar las características de las pinturas propuestas), sino también en las destrezas que hay que aplicar. En el primer caso, se espera una respuesta de tipo lingüístico en la que el estudiante tendrá que producir un texto escrito coherente y cohesionado, en la segunda por el contrario, basta con que una con líneas las diferentes ilustraciones. De este modo, una misma función, la de analizar, puede implicar procesos comunes como los de observar y relacionar, pero realizarse mediante procedimientos diferentes según el nivel: explicar o unir

5  ANALIZAR EL ARTE MEDIEVAL. Di a qué estilo corresponde cada imagen y explica las características de cada pintura.



6  DISTINGUIR ESTILOS ARQUITECTÓNICOS. Une las imágenes para formar una columna dórica, una jónica y una corintia respectivamente.



Santillana, 1º y 2º de ESO

2.2.2. Las explicaciones en una L2

El estudio del lenguaje académico incluye también las explicaciones del profesor pues es a través de ellas como se transmite una buena parte de los conocimientos curriculares. El estudiante extranjero necesitará un *entrenamiento* en este tipo de modelo discursivo para familiarizarse con algunos de los recursos que en él se utilizan y prever informaciones.

Algunos ejemplos de este tipo de recursos discursivos pueden ser (Villalba, 2008):

- Las preguntas retóricas. Pregunta total que formula el profesor y a la que él mismo responde inmediatamente.
(26) Más diez↓ Vale. ¿Qué tengo que hacer a continuación?↑ ↓Todos los términos en equis QUE ESTÉN/ en el primer miembro, los deajo/ Y PASO/ (FV.04.151-152)
- Las expresiones de evaluación: pueden ser interrogativas totales (¿quedado claro? ¿de acuerdo?...) o como interrogativas evaluativas (¿eh?...)
(27) que me hace la función de objeto/ directo. ¿Hasta ahí vamos bien?/ ¿Se va entendiendo?/ Bien/ Vamos a poner otro/ otro ejemplo. ¡Eh!/ Juan/ come/ pan/ ¿Eh? Es más facilito, ¿a que sí?/ Sujeto (FV.05.54–56)
(28) ¿Vale?// ¿Seguro?/ ¿Alguna duda?/ No. ¿Trescientos entre ciento cincuenta? (FV.04. 121)
- Los marcadores de inicio y fin de tema: Sirven para indicar que se va a abordar un nuevo tema (*bien, vamos a ver, bueno...*) o que ya se ha terminado (¿vale?, ¿de acuerdo?...)
(29) PRF.- Chiss/// **Muy bien, vamos a ver/** hasta ahí, quietos/ hasta ahí, paraos. Vamos a ver, SE SITÚA↑/ chiss// (°¡pero bueno Alberto, por favor!.°)
(30) **Bueno,** lo primero que hago es averiguar/ el mdm (ESCRIBE) de los denominadores,/ siete, veintiuno y catorce//↓ ¿vale? Tengo que,/ BUSCARME (FV.04. 1–2)

Con frecuencia, ambos tipos de marcadores suelen aparecer contiguos:

- (31) [a tres] porrr cinco equis. No es necesario poner el paréntesis AHÍ// porque nada más hay UN TÉRMINO↑/// **¿de acuerdo? Venga, continuamos,** ¿qué tengo que...

Hablar de las explicaciones académicas, supone identificar también la estructura discursiva y la gestión informativa de este tipo de textos. Para ello, podemos analizar las explicaciones escritas en los manuales de las diferentes áreas. Normalmente los textos explicativos de este tipo siguen una estructura fija en la que las distintas informaciones se organizan de acuerdo a una tipología definida que puede ser de⁵:

- causa/ efecto
- concepto/ definición
- problemas/ solución
- comparación/ contraste
- descripción: objetivos/ procedimientos/ resultado

Cada una de estas estructuras utiliza unos recursos lingüísticos propios que permite caracterizarlas con precisión. Así, por ejemplo, las estructuras comparativas suelen aparecer dentro de secuencias descriptivas o explicativas amplias. Se utilizan estas estructuras con adverbios (más rápidamente que...), adjetivos (superior que, más frío que...) y, en menor medida, con expresiones de contraste: en cambio...

En las descriptivas se utilizan conectores lógicos y es frecuente la subordinación, de forma que una descripción puede contener múltiples cláusulas y por diferentes

⁵ Meyer establece cinco tipos básicos de relaciones de tipo lógico que se dan en textos expositivos y que, por conocidas por el oyente/ lector, se dan por supuestas: colecciones de hechos, causaciones (antecedentes y consecuentes), respuestas (problema–solución), comparaciones y descripciones. Sánchez *et al.* (1993:30–31) las describen como estructuras textuales que caracterizan como: Estructura problema–solución, estructura causal, estructura descriptiva, estructura comparativa y estructura secuencial.

predicados nominales. En matemáticas, normalmente se realizan en presente. Las descripciones pueden adoptar la forma X es Y, donde Y puede ser un nombre o un adjetivo. Se utilizan analogías. En matemáticas las descripciones se utilizan también para indicar los procedimientos para resolver un determinado problema.

CAUSA/ EFECTO

La expansión griega

Entre los siglos VIII y VI a.C. se produjo una crisis. La población aumentó y era difícil alimentarla ante la escasa fertilidad del territorio y, sobre todo, a causa del desigual reparto de tierras entre unos pocos ricos propietarios y una mayoría de campesinos empobrecidos. Por ello, muchos griegos se vieron obligados a salir de su lugar de origen, emigrar a tierras extranjeras y fundar colonias por todo el Mediterráneo.

La expansión se desarrolló en dos oleadas:

- **La oleada hacia el oeste.** Entre el 750 y el 650 a.C., los griegos se dirigieron hacia las islas y costas del mar Jónico, Sicilia, el sur de Italia y Francia, Libia y el noreste de la península Ibérica.
- **La oleada hacia el este.** Después del 650 a.C., los griegos fundaron colonias en las costas del mar Negro.

Las colonias se creaban fundamentalmente en lugares aptos para la agricultura y cerca del mar para facilitar el transporte y el comercio. Las colonias reproducían la organización de las polis de las que procedía su población y mantenían sus dioses y sus costumbres. Pero eran comunidades independientes.

CONCEPTO/ DEFINICIÓN

Cambios de estado

La materia puede encontrarse en tres estados: sólido, líquido y gaseoso. Cuando la materia se calienta, se pueden producir los siguientes cambios de estado:

- **Fusión:** es el paso de sólido a líquido. La fusión del hielo se produce a la temperatura de 0 °C.
- **Vaporización:** es el paso de líquido a gas. Se puede producir de dos formas distintas:
 - **Evaporación.** Es el paso de líquido a gas a cualquier temperatura. Solo ocurre en la superficie del líquido. Por ejemplo, el agua de un lago se evapora incluso en invierno.
 - **Ebullición.** Es el paso de líquido a gas a una temperatura fija. Se forman burbujas de gas en toda la masa del líquido. Por ejemplo, la ebullición del agua se produce a 100 °C; decimos entonces que el agua hierve.

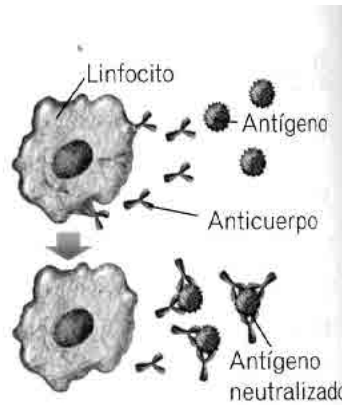
Comprender un texto es básicamente un proceso por el que las nuevas informaciones se van incorporando a otras que ya se poseen; es también un proceso de anticipar informaciones. Dicho proceso se inicia en el momento en el que se entra en contacto con el texto/ discurso y se prevé su estructura discursiva. Para ello, aplicamos un amplio conjunto de conocimientos que van desde los que se refieren a estructura textual, a otros de carácter discursivo sobre la coherencia y cohesión de los textos e incluso, conocimientos mucho más generales (la utilización de recursos tipográficos, conocimientos del tema, etc.):

Junto a esto, en las explicaciones no sólo hay que tener en cuenta la estructura textual sino la gestión que se hace de la información. Cómo se introducen y recuperan informaciones para hacer avanzar el discurso. Básicamente, esta organización informativa responde a varios patrones (Combettes, 1988; Calsamiglia y Tusón, 1999): progresión lineal (a un tema inicial se le añade información nueva –rema- que se va convirtiendo en tema de otras), progresión constante (a un mismo tema se le asignan diferentes remas), progresión con temas derivados (a partir de un tema general, van surgiendo otros con sus respectivos remas)

Un ejemplo de progresión lineal en un texto de ciencias puede ser:

Respuesta inmunitaria específica

Existe otro tipo de glóbulos blancos, denominados **linfocitos**, que son capaces de reconocer cualquier sustancia o partícula extraña a nuestro organismo. Estas partículas **extrañas** que reconocen los linfocitos se llaman **antígenos**. La presencia de antígenos hace que los linfocitos fabriquen **anticuerpos**, unas proteínas que neutralizan esos **determinados** antígenos.



Glóbulos blancos	
T-1	...denominados linfocitos <i>R-1</i>
	T-2 ...capaces de reconocer <i>R-2</i>
	T-3 ...se llaman antígenos <i>R-3</i>

2.2.3. El léxico

El léxico suele ser el principal componente que se identifica con la Li de forma que los pocos trabajos que en este campo se realizan se orientan a su análisis en los libros de texto o en el currículum escolar (López, 2006, 2008) Sin embargo, y como hemos visto, sólo es uno más de los contenidos implicados en el LA. Para determinar su verdadera dimensión, habría que analizar el léxico que se emplea en el contexto escolar clasificando las palabras según diferentes criterios. Stevens *et al.* (2000) identifican tres categorías de palabras: palabras generales que se usan en diferentes contextos, palabras sin especialidad académica (aquellas que se utilizan a lo largo de las diferentes áreas del currículum) y palabras de un área concreta de contenidos.

Otros criterios pueden ser la frecuencia de aparición o, incluso, el número de sílabas por palabra, presencia de palabras derivadas (Zeno *et al.*, 1995)⁶

Butler *et al.* (2004) en su estudio sobre los libros de texto comprueban como sólo el 7% de las palabras que aparecen en los libros de ciencias corresponden a un léxico específico del área frente a un 10% que se corresponden a un tipo de vocabulario académico general. En matemáticas la proporción disminuye aún más hasta un 3% y un 9% respectivamente.

Estos datos nos deben ayudar a entender la verdadera dimensión del léxico en estos niveles educativos en los que el vocabulario de carácter general desempeña un papel fundamental en la apropiación de nuevos conocimientos. Esta idea es más evidente si tenemos en cuenta los textos orales que se producen en este contexto y que, en gran medida, se orientan a explicar contenidos del libro de texto. Al analizar las producciones orales en el aula se advierten gran número de ejemplos y reformulacio-

⁶ Lee (2003) plantea la diferencia que se produce en cuanto a la frecuencia léxica según se analicen textos orales o escritos. Este hecho obliga también a revisar algunos de los criterios tenidos en cuenta en las recopilaciones léxicas para estudiantes extranjeros pues en el contexto escolar el discurso oral desempeña un papel determinante en la transmisión de conocimientos curriculares.

nes construidas sobre *simplificaciones* léxicas, como puede observarse en los siguientes ejemplos de explicaciones del profesor (Villalba, 2002: 103-104):

- a. *Vamos a darle un nombre a ese complemento. Y este complemento le vamos a llamar...*
- b. *El clima de la Tierra ha ido variando, ha ido cambiando...*
- c. *En la gráfica veis que la curva oscila mucho. Hasta aquí, arriba, abajo. Es una montaña...*
- d. *Hay una fuerte oscilación... Una diferencia muy grande...*

Del mismo modo, el léxico, en estos contextos, tiene también una dimensión creativa que conviene tener en cuenta. Candela (1996:103) ilustra con el siguiente ejemplo cómo un niño define el concepto de cambio físico:

Un cambio físico es cuando un árbol lo cortan y hacen cosas con él, pero no cambia.

En el libro de texto se define cambio físico como “Cuando una cosa cambia de forma, de tamaño o de lugar, pero la sustancia de la que está hecha no se transforma en otra sustancia diferente, decimos que ha ocurrido un cambio físico”.

Se considera también con frecuencia que la adquisición y utilización del léxico académico es un trabajo relativamente sencillo en el que el diccionario es el recurso fundamental. Cuesta advertir que los textos escolares no siempre son fáciles de entender, que, como dice una estudiante de ESO ante un texto de ciencias sociales “Yo las palabras sueltas las entiendo, lo difícil es entender lo que dice en conjunto” Y es ahí precisamente donde radica una de las particularidades del léxico en su orientación académica: la variación que experimentan los significados de las palabras según el contexto.

La identificación y utilización de claves contextuales es una de las estrategias fundamentales para trabajar esta dimensión del lenguaje académico⁷. Sin embargo, no conviene olvidar que existen otros componentes más básicos de carácter morfológico que tiene que conocer el estudiante extranjero para acceder a un léxico amplio en la L2 (por ejemplo, los procedimientos de formación de palabras -prefijación y sufijación).

Otra particularidad del léxico en estos niveles educativos es que, en ocasiones, está condicionado por el uso retórico de los propios textos académicos. Este es el caso de las nominalizaciones, recurso más característico de los ensayos pero que suele aplicarse al contexto escolar.

Por último, y a modo de resumen, los glosarios pueden ayudar en la comprensión de textos expositivos y en la ampliación del léxico de los estudiantes extranjeros⁸. Los glosarios pueden ser generales (recopilaciones léxicas con las entradas de los diccionarios sobre los términos seleccionados) o adaptados (se seleccionan términos o pasajes que se crea que pueden presentar dificultades para el estudiante y se explican)

2.2.4. Modelos textuales.

⁷ En ocasiones, el contexto puede resultar ineficaz para acceder al significado de las palabras como ocurre frecuentemente en la comunicación *natural* (McKeown y Beck, 1988). En los libros de texto también se puede dar esta situación por diferentes razones: la frecuencia de aparición de la palabra, la proximidad a las claves de significado, lo explícito de las claves, la riqueza del contexto, etc.

⁸ Se considera que en torno al 25-50% del aprendizaje del léxico tiene un origen incidental con la exposición directa a la lengua en textos escritos u orales. En este sentido, la lectura es uno de los procedimientos que más beneficios tienen en la ampliación del léxico académico (Beck y McKeown, 1991)

Entre los conocimientos que conforman el LA se incluye el de los diferentes tipos de textos escritos que se utilizan en los manuales de las diversas áreas. Esta relación se establece por el propio concepto de la comprensión textual y los mecanismos inferenciales que implica. Es decir, la comprensión no se puede considerar como un proceso automático y directo de copia de significados y mensajes. Para comprender las distintas informaciones transmitidas por un texto es necesario activar diferentes estructuras de conocimiento que actúan sobre distintos planos de representación informativa (la forma del mensaje, la organización sintáctica, las ideas e intenciones, el marco o escenario creado). De este modo podemos identificar las ideas (proposiciones) contenidas en el texto aunque la comprensión global sólo se consigue cuando se reelaboran personalmente. Como resultado de este proceso se obtiene una nueva representación en la que todas las proposiciones aparecen organizadas jerárquicamente por niveles e interconectadas (Van Dijk y Kintsch, 1983).

En textos expositivos, los conocimientos *textuales o discursivos* desempeñan un importante papel anticipador y organizador, ya que las informaciones que se aportan serán totalmente nuevas y desconocidas para el oyente. Es decir, las predicciones se realizarán más que sobre los contenidos, sobre las relaciones proposicionales de los enunciados en que aparecen (coherencia local) y sobre la secuencia general que conforman (coherencia global).

Si analizamos los libros de texto y las distintas secciones en las que se estructuran podemos identificar los siguientes modelos textuales:

a.) La introducción

Tiene como función activar los conocimientos previos de modo que los contenidos que se presenten posteriormente sean más significativos y cercanos al estudiante al enlazar con su experiencia o conocimientos previos. Los recursos discursivos que suelen utilizarse son preguntas sobre diferentes aspectos del tema a tratar y que tienen que ver con conocimientos generales o adquiridos en cursos anteriores. En otros casos se anima al estudiante a realizar pequeñas tareas o a reflexionar acerca del mundo que le rodea.

b.) Los textos explicativos

Los textos expositivos escritos presentan un problema básico relacionado con la gestión informativa: el modo de presentar y recuperar los temas y referentes a lo largo del texto. Para identificar los temas e informaciones que se están presentado en un texto expositivo, el autor, y el lector se sirven de una serie de procedimientos convencionales que usan también de modo convencional y de acuerdo a un principio de economía cognitiva e informativa. Algunos de estos recursos son las marcas ortográficas que, como los dos puntos o las comas, indican la aparición de una secuencia informativa en la que se presentan nuevos datos sobre un tema. Otros recursos son de tipo gramatical como las marcas verbales de persona que sirven para recuperar el tema sobre el que se está diciendo algo:

Los Estados desempeñan un amplio número de funciones; protagonizan las relaciones internacionales, mantienen el orden, defienden a sus ciudadanos, regulan la economía nacional y proporcionan servicios públicos esenciales.

Para los estudiantes extranjeros puede ser más complicado la recuperación de informaciones mediante pronombres complementos o indefinidos y mucho más aún con verbos impersonales.

Por otra parte, en los manuales escolares en estos niveles, la información de los textos explicativos avanza hacia un punto final en el que se presenta, según la materia, la conclusión.

c) Secciones de revisión (resúmenes)

El problema que plantean los resúmenes es que pueden carecer de un contexto concreto en el que relacionar los significados. De este modo, el estudiante puede no sentir ninguna motivación porque lee algo que no se relaciona con sus intereses y que es fragmento aislado de lengua que se le impone sin más.

d) Las definiciones

Ocupan una buena parte de los libros de texto aunque suelen estar más presentes en los libros de ciencias y matemáticas. Las definiciones suelen seguir una estructura *fija* compuesta del tipo X (concepto) + verbo ser + SN.

En muchos casos (especialmente en los libros de sociales) la definición implica un proceso de reelaboración inferencial por parte del estudiante.

e) Las preguntas

Las preguntas que se formulan en muchas de las actividades que se incluyen en los manuales de estas etapas educativas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del currículo escolar pues se utilizan frecuentemente como indicadores de la comprensión del tema estudiado.

En un primer análisis de este tipo de preguntas podemos identificar las siguientes características: pueden ser de comprensión lectora (sobre el propio texto), pueden ser preguntas cortas introducidas por elementos *Qu-*, pueden ser preguntas directas sobre los párrafos precedentes, pueden ser preguntas que se responden con informaciones simples que se obtienen del propio texto, algunas se responden reelaborando informaciones, otras requieren descripciones o explicaciones.

Siguiendo a Widdowson (1978) podemos disponer de una clasificación y descripción más detallada de los diferentes tipos de preguntas según la forma y la función de las mismas:

Con relación a la forma:

- A. Preguntas abiertas.
- B. Preguntas cerradas.
- C. Juicios de verdad.
- D. De elección múltiple.

Con relación a la función:

- Referencia al uso.
- Inferencia del empleo:
 - Asimilación.
 - Discriminación.

Atendiendo al último de estos criterios, las preguntas que se refieren al uso tienen como objetivo comprobar la aptitud de comprensión y los conocimientos del aprendiente. El estudiante debe relacionar el significado de la pregunta con el significado de algún pasaje del texto sin necesidad de interpretarla.

Las segundas suponen una mayor implicación del estudiante pues *questionan* su capacidad de leer, de deducir sentidos a partir del contexto. El alumno, como lector, debe no sólo entender el significado de las frases aisladamente sino en relación con el texto global en el que se inscriben. En consecuencia, las respuestas a estas preguntas se obtienen relacionando y reelaborando informaciones diversas. Tarea que si de por sí es difícil, lo es más aún cuando se tiene que realizar en una L2.

Para terminar, un último grupo de preguntas son aquellas que persisten a lo largo del tiempo pese a haber demostrado su ineficacia. Son las preguntas que se formulan en muchos de los problemas de matemáticas y que generación tras generación complican la vida de los estudiantes pues obligan a leer el texto precedente varias veces. Y esto es así porque siempre se formulan al final, ignorando uno de los principios básicos de la comunicación como es el hecho de que leemos u oímos para algo, siguiendo una finalidad que conocemos de antemano y que ayuda a la comprensión. En otras palabras, cuando conocemos el tema de un texto, la comprensión se ve facilitada pues podemos ir organizando las diferentes informaciones según las vamos leyendo u oyendo.

30 ■■■ Problema resuelto

He pagado 55,72 € por una camiseta y un pantalón que costaban 70 € entre los dos. En la camiseta me han hecho un 18% de descuento, y en el pantalón, un 22%. ¿Cuál era el precio original de cada artículo?

La camiseta vale x ; con la rebaja del 18% pago $0,82x$. El pantalón vale y ; con la rebaja del 22% pago $0,78y$.

Por tanto:
$$\begin{cases} x + y = 70 \\ 0,82x + 0,78y = 55,72 \end{cases}$$

Resuelve el sistema y comprueba la solución.

31 ■■■ Por unos zapatos y una chaqueta he pagado 126 €. Si el precio de los zapatos aumentara en un 14%, entonces sería igual al 75% del precio de la chaqueta. ¿Cuánto he pagado por cada uno?

35 ■■■ Un tren regional sale de una estación a 85 km/h. Media hora más tarde sale otro más rápido en la misma dirección a 110 km/h. Calcula el tiempo que tardará en alcanzarlo y la distancia recorrida hasta lograrlo.

36 ■■■ Dos ciudades, A y B , distan 234 km. De A sale un autobús en dirección a B y simultáneamente sale de B un tren en dirección a A . Tardan en cruzarse 1 hora y 30 minutos. ¿Cuál es la velocidad de cada uno sabiendo que la del autobús supera a la del tren en 5 km/h?

37 ■■■ Un automóvil tarda dos horas en recorrer la distancia entre dos ciudades. Si su velocidad hubiera sido superior en 30 km/h, habría tardado una hora y cuarto. ¿Cuál es la distancia entre las dos ciudades?

3. Conclusión.

El que el lenguaje académico se adquiera utilizándolo no quiere decir que únicamente se pueda hacer en la propia aula de referencia y en contacto directo con estudiantes nativos.

El lenguaje académico, como otros tipos de lenguajes específicos⁹ se puede adquirir también, incluso de manera más eficaz, en grupos específicos de enseñanza de L2. Si bien es cierto que a un mayor uso de la L2 en contexto se adquirirá mejor y más fácilmente la nueva lengua, no lo es menos que para que la L2 se desarrolle es preciso contar con un nivel de competencia inicial determinado (Genesse *et al.*, 2005). En este sentido parece lógico, como indican los estudios de estos autores, que los estudiantes menos hábiles en la lengua se beneficien más de programas en los que se adapta el *input* y se interacciona con el profesor o iguales. Frente a esto, los estudiantes más avanzados pueden beneficiarse del contacto directo con compañeros nativos y de unas interacciones menos controladas y relacionadas con los contenidos académicos¹⁰.

Para concluir, hablar de la incorporación de estudiantes inmigrantes a grupos ordinarios de estudiantes nativos requiere una serie de trabajos previos que garanticen que dicha incorporación tendrá unas mínimas garantías de éxito.

Si el objetivo es adaptar los contenidos hay que especificar en qué áreas y con qué tipo de grupos. Este tipo de adaptaciones ha demostrado ser eficaz en grupos homogéneos en Lm, con dominio de lectoescritura, con edad similar y con una trayectoria escolar previa.

⁹ Lenguas de especialidad

¹⁰ A mayor competencia oral de la L2 se usan estrategias más variadas y desarrolladas como la interacción con otros hablantes y la monitorización de la propia lengua (Chesterfield & Chesterfield, 1985)

El problema está en grupos heterogéneos como sucede cuando en el aula hay estudiantes inmigrantes. Y ahí surge el problema.

La adaptación o preparación de los contenidos escolares para su transmisión en una L2 implica tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificar las ideas claves del tema.
- Identificar las funciones lingüísticas y los criterios de evaluación.
- Preparar el léxico.
- Organizar los esquemas de lo que se va a presentar.
- El trabajo textual.
- Adaptar el material y las actividades.

Es innegable que el lenguaje académico se aprende dentro y fuera del aula ordinaria lo que tenemos que intentar averiguar es de qué modo el aprendizaje es más rápido y efectivo. Cabe preguntarnos también de qué forma el estudiante adquirirá recursos más sólidos para afrontar nuevos aprendizajes escolares. Creo que cuando el trabajo del aula tiene una preparación lingüística previa, las actividades que allí se realizan son más fácilmente entendibles por los estudiantes extranjeros. En este sentido, diseñar programas de enseñanza de segundas lenguas en los que se incluya un trabajo intensivo y sistemático de la Li, resultará la estrategia didáctica más potente para garantizar el éxito de los estudiantes no nativos en su proceso formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, A. y BUTLER, F. (2003) *An Evidentiary Framework for Operationalizing Academic Language for Broad Application to K-12 Education: A Design Document*, (Rep. No. 611), Los Angeles, University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- BAILEY, A. L. & BUTLER, F. A. (2004). "Ethical considerations in the assessment of the language and content knowledge of English language learners K-12". *Language Assessment Quarterly*, 1, 177-193.
- BECK, I. y MCKEOWN, M. (1991) "Conditions of vocabulary acquisition" en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol.2* White Plains, NY: Logman, pp. 789-814
- BUTLER, F., LORD, C., STEVENS, R., BORREGO, M., y BAILEY, A. (2004). *An approach to operationalizing academic language for language test development purposes: Evidence from fifth-grade science and math* (CSE Tech. Rep. No. 626). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- BUTLER, F. y STEVENS, R. (2001) "Standardized assessment of the content knowledge of English language learners K-12: current trends and old dilemmas" *Language Testing*, 18, 409-427.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CANALES, J. (1992) "Innovative Practices in the Identification of LEP Students" en *Focus on Evaluation and Measurement. Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. Washington, D.C., Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, p. 565-612

- CANDELA, A. (1996): “La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia” en Cesar Coll y Derek Edwards (edt.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Aprendizaje.
- CARLISLE, J., BEEMAN, M., DAVIS, L., & SPHARIM, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459–478.
- COMBETTES, B. (1988): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruselas, De Boeck/Duculot.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- CHESTERFIELD, R., y CHESTERFIELD, K. (1985) “Natural order in children’s use of second language learning strategies”, *Applied Linguistics*, 6, 45–59.
- DAMICO, J.S. (1992). “Performance assessment of language minority students” en *Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Students’ Issues: Focus on Evaluation and Measurement*. Washington, DC: OBEMLA (pp.137-172)
- DE GEORGE, G. (1988) “Assessment and Placement of Language Minority Students: Procedures for Mainstreaming” en *Focus*, 3. Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/03mainstream.htm#Chamot1986>. Consultado el 31/1/08
- GENESE, F., et al. (2005) “English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings” *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363–385
- HALLIDAY, M.A. K. (1978): *Language as Social Semiotic*, London: Edward Arnold. (Trad. Española, *El lenguaje como semiótica social*, México, F.C.E., 1982)
- HYMES, D. (1972): “Models of the interaction of language and social life” en Gumperz y Fyfe (comp.) pág. 35-71
- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- LEE, J. (2003) “Sélection de listes de fréquence de mots basée sur des données probantes” *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 27, pp. 170-173
- LÓPEZ, M.V (2006) “Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción en el marco de la enseñanza del Español/L2 a inmigrantes” en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Castillo Carballo, Mª A. et. al., Sevilla, Universidad de Sevilla
- (2008) “La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación” En *Actas del XXIV Congreso internacional AESLA. Aprendizaje de lenguas y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*, Madrid: UNED
- MCKEOWN, M. y BECK, I. (1988) “Learning vocabulary, different ways for different goals” *Remedial and Special Education*, 9, pp. 42-46
- MCLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsl1/epr5.htm>

- MOHAN, B (1986) *Language and Content*. Reading, MA, Addison Wesley Traducción en español en Villalba y Hernández (2005) *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes. Accesible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm
- O'MALLEY, J (1992) "Response to Jack Damico Presentation" en *Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues: Focus on Evaluation and Measurement*. Washington, DC: OBEMLA, pp. 173-182
- PUJOL, M. (1992): "Didáctica de lenguas y movimientos migratorios" en Miquel Siguan (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 43-55
- RODRIGUEZ-BROWN, F. V. (1987). Questioning patterns and language proficiency in bilingual students. *NABE Journal*, 13, 217-233
- SCARCELLA, R. (2003). *Accelerating academic English: A focus on the English learner*. Oakland, CA: Regents of the University of California.
- SNOW, C. E., CANCINO, H., GONZALEZ, P., y SHRIBERG, E. (1987). *Second language learners' formal definitions: An oral language correlate of school literacy* (Tech. Rep. No. 5). Los Angeles: University of California, Center for Language Education and Research.
- STEVENS, R, BUTLER, F., y CASTELLON-WELLINGTON, M. (2000). *Academic language and content assessment: Measuring the progress of ELLs* (Final Deliverable to OERI, Contract No. R305B960002). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- VILLALBA, F. (2002) "Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos". *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*", n° 6. Accesible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres.html> consultado el 7 de junio de 2008.
- (2005) "El discurso expositivo del profesor en contextos escolares" En *Forma*, 10, pp: 33-75
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T (2005) *Español Segunda Lengua*. Libro del profesor. Madrid, Anaya.
- WIDDOWSON, H. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- ZABALZA, M.A. (1986): "Introducción" en Renzo Titone, *El Lenguaje en la Interacción didáctica*, Madrid, Narcea, pp. 11-47
- ZENO, S, IVENS, S, MILLARD, R., y DUVVURI, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. New York: Touchstone Applied Science Associates.

EL AULA: LUGAR DE (DES)ENCUENTRO

La gestión del aula de L2 para inmigrantes y la formación del profesorado

Santiago Roca Marín
UA
(Alacanteko Unibertsitatea)
Santiago.Roca@ua.es

INTRODUCCIÓN

Quisiera que sirviese de introducción a este trabajo la opinión de una joven y novel profesora de lengua castellana, que tuvo que realizar una sustitución de un mes en un aula de compensatoria, en esta queda reflejada la situación de muchos profesores en el aula de atención a alumnado extranjero:

“El principal [problema] la barrera del idioma, es muy difícil dar clase a alumnos con otra lengua distinta, sobre todo si no tienes un cierto dominio de su lengua (como era mi caso), lo cual se incrementa aun más por la etapa difícil en la que se encuentran. Algunos alumnos no tenían mucho interés por aprender y trabajaban muy poco en clase, sobre todo los magrebíes del nivel A1, imagino que en cierto modo la cultura que han recibido influye, parece que están deseando cumplir los 16 para ponerse a trabajar. No obstante, algunos sí que mostraban mucho interés, especialmente las chicas, que como bien dijiste son un encanto.

El segundo problema, quizás, sea mi falta de experiencia. Ni en la facultad ni durante el CAP he recibido una formación básica sobre los métodos y los recursos que hay que emplear con este tipo de alumnos. He tenido que improvisar, probando varios métodos hasta encontrar el que he creído más idóneo. Espero sacar provecho del mismo para poder afrontar mejor en un futuro este tipo de clases "tan especiales".

También ha sido difícil dar clase por los distintos niveles que presentaban los alumnos en la clase del nivel A1. Algunos alumnos ni siquiera dominaban su idioma. Por ejemplo, Farid no sólo desconoce el castellano sino que presenta cierto analfabetismo, pues no sabía escribir en su idioma ciertas palabras ni buscarlas en el diccionario. A los alumnos más avanzados, que presentaban un mejor dominio del castellano, opté por pasarles fichas y fotocopias para que fueran avanzando.” V. G. S. (02/03/2008)

La opinión de esta profesora se puede resumir en los siguientes puntos:

1. Desconocimiento aunque sea rudimentario de la lengua materna de los alumnos.
2. La actitud de los alumnos y no disponer de procedimientos para actuar.
3. Falta de experiencia.
4. Falta de formación en el periodo universitario.
5. La improvisación como dinámica ante la falta de formación.
6. La propia organización del aula.
7. Los profundos desniveles del alumnado.
8. La carencia de una metodología ante diferentes realidades.

Al igual que esta profesora, son muchos los profesores que se enfrentan a esta realidad sin tener los elementos mínimos de trabajo y la formación necesaria para que se realice en las condiciones adecuadas.

La idea romántica de que el aula de atención al alumnado extranjero o mal llamada de “inmigrantes” es un lugar de convivencia pacífico e idílico es totalmente equivocada. Principalmente es un lugar vivo, lleno de encuentros y desencuentros, de acciones convergentes y divergentes. Y todo ello influye en los aspectos docentes y, por tanto, en la formación que el profesorado, que se dedique a este campo de actuación, debe tener en cuenta.

A lo largo de todo este ensayo, vamos a partir de nuestra experiencia en el aula para analizar su organización y la formación del profesorado. No puede existir, creemos, una organización cerrada para un organismo vivo, porque esta constriñe y anula la capacidad de interacción y de creación conducente al fin último: la adquisición de un dominio lingüístico que permita al alumno acceder a las distintas asignaturas curriculares que se imparte en una lengua o lenguas, en aquellas comunidades bilingües como es el caso de la Comunidad Valenciana.

De ahí que partamos del aula como lugar de interacción docente que organice en cada momento, entiéndose este como periodos largos dentro del año escolar, la estructura, que permita la consecución del fin anteriormente descrito.

Para ello, necesitaremos de estructuras normativas flexibles que nos permitan actuar y atender en cada momento las necesidades de este alumnado. Si, por el contrario, partimos de un programa cerrado, es decir, de una estructura organizativa poco flexible comenzaremos a encontrarnos con ciertos problemas difíciles de resolver o cuya solución está únicamente modificando las normas establecidas para este programa como consecuencia de una realidad más compleja.

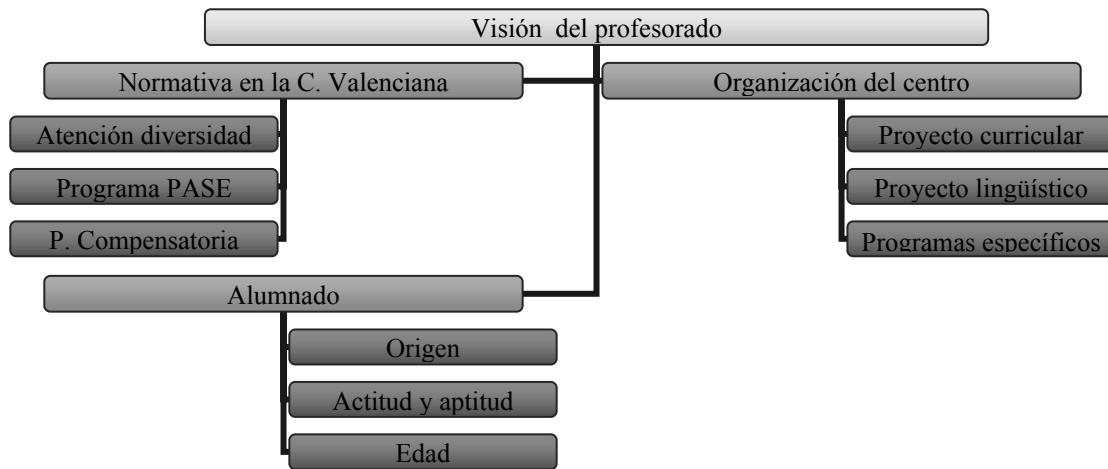
En el desarrollo de este análisis, estableceremos los siguientes puntos de reflexión que nos guiarán en este trabajo:

1. Visión del profesorado:
 - a. Reglamentación normativa en la Comunidad Valenciana
 - i. Atención a la diversidad
 - ii. Programa PASE
 - iii. Programa de Compensatoria
 - b. Organización del centro
 - i. Proyecto curricular de Centro
 - ii. Proyecto lingüístico
 - iii. Aplicación de programas específicos:
 1. PASE
 2. Compensatoria
 - c. Alumnado
 - i. Origen
 - ii. Actitud y aptitud lingüística
 - iii. Edad
2. Organización del aula:
 - a. Organización
 - i. Grupos
 - ii. Niveles idiomáticos

- b. Lengua
 - i. Lengua vehicular (LV/L2)
 - ii. Lengua materna (L1)
- c. Currículum
 - i. Contenidos
 - ii. Materiales
 - iii. Evaluación
- 3. El aula como motor de creación organizativa y formativa
- 4. La interculturalidad en un espacio multicultural
- 5. El profesorado
 - a. Formación continua
 - b. Aprovechamiento de experiencias
 - c. Capacitación en L2
 - d. Reconocimiento de su labor

1. Visión del profesorado

La relación que se establece entre la gestión del aula y la formación del profesorado está estructurada en tres niveles, estos niveles se establecen a partir de la visión que el profesorado tiene de los tres elementos que condicionan el aula como se observa en el siguiente esquema:



En este sentido, pues, la legislación de las distintas comunidades autónomas (CC.AA.) en materia de atención a los alumnos de nueva incorporación, la propia organización del centro y cómo en este se establezcan los niveles de priorización y de atención del alumnado extranjero y por último el propio alumnado extranjero: procedencia, edad, formación previa, conocimientos o no de la lengua o lenguas autonómicas, etc., condicionan y, a la vez, determinan las distintas necesidades formativas del profesorado que de una u otra manera se responsabiliza en el aula específica o en las distintas aulas generales del alumnado extranjero. En esta ensayo, la visión del profesorado siempre será partiendo de un modelo concreto, el de la Comunidad Valenciana, a partir del cual se analizarán los distintos aspectos formativos que requiere el profesor de lengua a extranjeros.

En la Comunidad Valenciana la normativa establece dos tipos de programas para atender al alumnado extranjero que desconoce las lenguas vehiculares dentro de la comunidad: castellano y valenciano. Estos programas son: el **Programa de Compensatoria** y el **Programa PASE** (Programa de acogida al sistema educativo). Haciendo un poco de historia, el primero de ellos fue el Programa de Compensatoria, ya que dentro de la normativa de Compensatoria publicada en el año 2001, se establecía que aquellos centros donde el número de alumnos extranjeros superaba el 20% del total, se podía solicitar un programa de compensatoria cuyo objetivo fuera la enseñanza de la lengua vehicular del centro. A partir del año 2005, y de forma experimental, en sus inicios, se creó el programa PASE que tiene la finalidad de enseñar la lengua a través de contenidos. Las características y finalidades de estos programas son:

1.- Programa de acogida al sistema educativo: PASE

- El número de alumnos será entre 8 y 12
- En un principio se estableció una duración de un trimestre pero en este curso (2007/8) se ha establecido una periodicidad de un curso.
- Objetivos: en una primera fase, la enseñanza de la lengua vehicular; en una segunda fase, dar soporte a los alumnos que tengan deficiencias en áreas o materias, principalmente las instrumentales.
- La metodología consiste en la enseñanza de la lengua a través de contenidos de las distintas áreas o materias.
- Será impartido por dos profesores: uno del ámbito lingüístico-social y otro del ámbito lingüístico-científico que impartirán las áreas comunes del currículum.
- El alumnado no podrá estar más de tres horas diarias en este programa ni más de 15 a la semana.

En la página web de la Conselleria de Educació de la Comunitat Valenciana (http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/val/atdiver_pase.htm) dentro del apartado de *Programa de acogida al sistema educativo*, en la introducción dice lo siguiente:

“És una mesura de suport temporal [el programa PASE] (màxim un curs) destinada a l'alumnat estranger de nova incorporació. En una 1a fase, oferix suport a l'alumnat que desconeix la llengua d'ensenyança del centre. En una 2n fase, oferix suport a l'alumnat que té deficiències en les àrees o matèries, principalment en les instrumentals per a facilitar-li la seua ràpida integració escolar. La metodologia del programa integra l'aprenentatge lingüístic amb els continguts de les àrees i matèries.

El Programa de Compensació Educativa atén a la resta de l'alumnat estranger, proporcionant recursos personals i materials, d'acord amb el pla específic presentat per cada centre segons les necessitats educatives concretes del seu alumnat.”¹

¹ Traducción:

“Es una medida de soporte temporal [el programa PASE] (máximo un curso) destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una primera fase, se ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de enseñanza del centro. En una segunda fase, se ofrece apoyo al alumnado que tiene deficiencias en las áreas o materias, principalmente en las instrumentales para facilitarle su rápida integración escolar. La metodología del programa integra el aprendizaje lingüístico con los contenidos de las áreas y materias.

El Programa de Compensación Educativa atiende al resto del alumnado extranjero, proporcionando recursos personales y materiales, de acuerdo con el plan específico presentado por cada centro según las necesidades educativas concretas de su alumnado.”

2.- El Programa de Compensatoria (Orden de 4 de julio de 2001), que es el más implantado, tiene como objetivo la enseñanza de la lengua vehicular, no tanto la enseñanza de la lengua a través de contenidos. En realidad, lo que se realiza en este programa es la enseñanza de la lengua como L2 pero con metodología de LE, es decir, en su concepción se establece como si fuera lengua-asignatura (Vez Jeremías, 2004) en sustitución de lengua castellana pero no en relación con otras asignaturas del currículum. En este tipo de aula la enseñanza de la lengua se queda en un nivel puramente de socialización, básicamente en un A2 (MCRE), ya que por la propia dinámica no se puede profundizar en una adquisición de la lengua que lleve al alumnado a dominar la llamada lengua de instrucción (Villalba y Hernández, 2004). ¿Qué ocurre pues? La realidad es que en su mayoría, estos alumnos tienen grandes dificultades para seguir el funcionamiento normal de una clase-asignatura porque no tienen la competencia lingüística ni pragmática para entender su funcionamiento.

Estos programas estarían dentro, aunque no de forma expresa, de la normativa de atención a la diversidad de la propia Comunidad Valenciana en la que se establece, como prioridad, la atención individualizada del alumnado según sus necesidades. Es decir, la adaptación curricular, si fuera necesario, en todas las áreas de conocimiento que permitieran el acceso a los contenidos mínimos de estas.

Por tanto, la atención a este alumnado no sería solamente una responsabilidad exclusiva del profesorado de segunda lengua, sino de todo el claustro de profesores, ya que de una manera u otra, todos estarían implicados en la enseñanza de la lengua. Esta, claro está, desde diferentes enfoques y niveles. De ahí, que partiendo de este modelo educacional haya que formar al profesorado para saber cómo ha de actuar en cada momento.

El segundo aspecto de esta visión del profesorado y en el que influye su trabajo es la organización del centro. Distintos centros dentro de la misma comunidad, incluso en la misma ciudad, se gestionan de forma diferente según la dirección del mismo. Por tanto, existen modelos de gestión individualizados que pueden producir un efecto u otro en la realización del propio trabajo docente. Cómo haya sido formado un docente, o cuál haya sido su experiencia en centros anteriores determinará el éxito o fracaso de su trabajo según los modelos de gestión de los distintos centros. Esta disparidad de criterios sume al profesorado en un continuo estrés que hace que muchas veces tenga que buscar una formación exprés que no encuentra ni en su propio centro ni en los centros de formación del profesorado. Los modelos de gestión de un centro y la filosofía que en el centro se tenga sobre la tipología de alumnado condicionan la gestión del aula de atención a alumnado extranjero o la de la del aula general con alumnado extranjero. La normativa de matriculación puede determinar el número de extranjeros que hay en un centro con respecto a otro y, como consecuencia de ello, en su gestión, no entraremos en el problema de la ausencia de alumnado extranjero en centros concertados.

En este sentido, pues, el proyecto curricular de centro a partir de la reflexión que el claustro haga del tipo de centro que desea y de la realidad sociológica en la que éste se encuentre es crucial. En muchos colegios o institutos se obvia la presencia de alumnado extranjero en los documentos de gestión organizativa del centro, como si callando su presencia se evitara cualquier tipo de problema. Hay centros de la provincia de Alicante que llegan a tener más de un 50% de alumnado extranjero, en algunos su presencia alcanza casi el 80%, pero en su estructura funcional apenas se recoge este hecho.

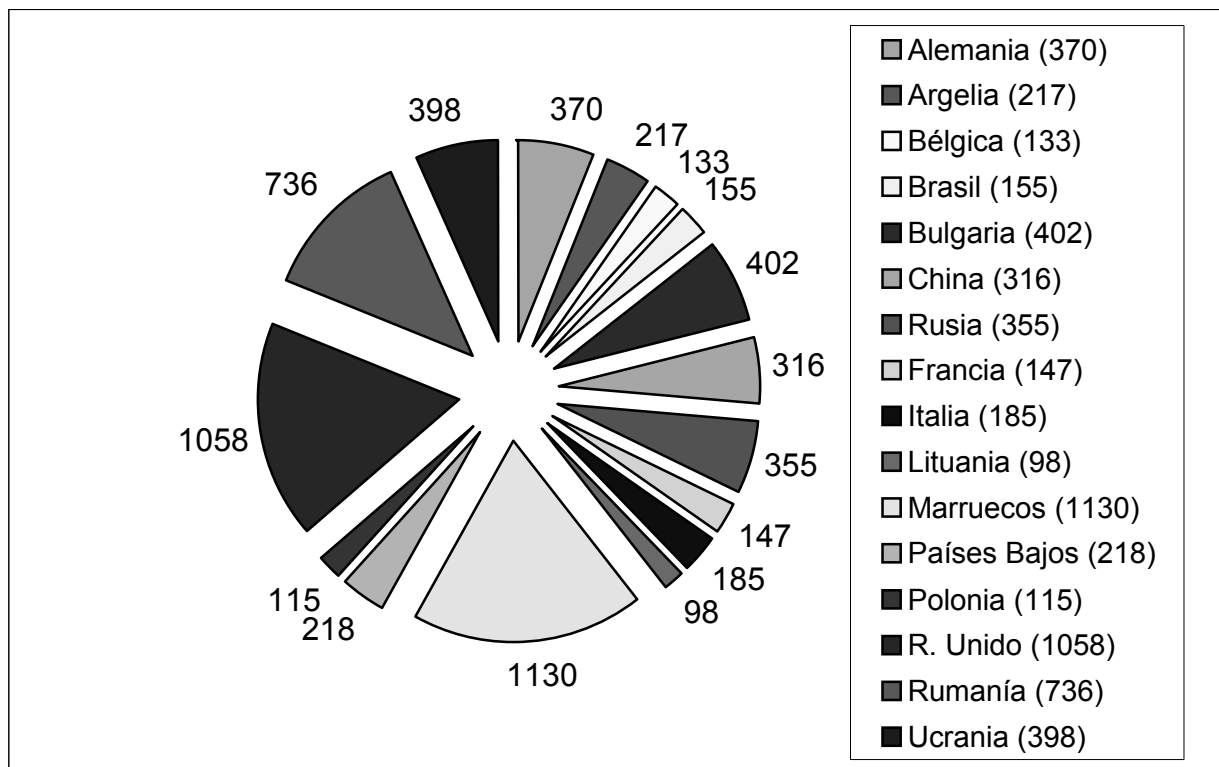
Esta reflexión sobre el alumnado extranjero quedaría reflejada en un documento clave, el proyecto lingüístico de centro (Trujillo, 2007), si lo hubiera. Este

debe ser una reflexión sobre las prioridades lingüísticas del alumnado presente en el centro, sobre la lengua vehicular del centro, castellano o valenciano, sobre las lenguas maternas de los alumnos, es decir, una reflexión sobre todas las posibilidades lingüísticas del centro. Estas posibilidades lingüísticas y, por tanto, comunicativas de los alumnos proyectan a su vez concepciones diferentes sobre la realidad vivida y, por tanto, influyen sobre aspectos culturales y de relaciones personales. A su vez, la reflexión sobre estos hechos y su catalogación facilitan o dificultan la labor del profesorado encargado de forma directa de la atención del alumnado extranjero. Un proyecto lingüístico define claramente la concepción que sobre la lengua tiene el claustro y el centro y por tanto delimita y ancla en el trabajo al docente con destino definitivo y al recién llegado. La estructuración de las prioridades lingüísticas del centro y la relación entre las distintas lenguas-culturas presentes en el centro permite una elaboración de catálogos que facilitan de una vez por todas la docencia.

La opción por un programa u otro o la ausencia de ambos está determinada por el número de alumnos extranjeros que haya en el centro, por la viabilidad de los proyectos presentados por la dirección de centro a la inspección educativa y por la aceptación de estos por la propia inspección educativa, así como por la actitud del profesorado ante estos programas. Centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero se están viendo boicoteados por actitud del profesorado en contra de este alumnado. La normativa autonómica establece que los docentes responsables de estos programas, en la actualidad, deben ser profesores con destino definitivo en el centro. De esta manera, el gasto que se produce en formación se reinvierte en varios años, ya que no hay que estar formando continuamente al profesorado de forma rápida y con grandes carencias para que afronte esta labor como se había hecho hasta ahora.

El tercer elemento importante desde la visión del profesorado y que influye en su formación es el origen del alumnado. La procedencia, la actitud ante la lengua y la propia aptitud para aprender otras lenguas, facilitan o dificultan la labor docente. La formación del profesorado ha de tener presente estas características para poder afrontarlas de forma eficaz y rápida. En este sentido, el sistema educativo del que procede el alumnado o la ausencia del mismo, como ocurre con alumnos del Magreb, hace que la preparación del profesorado deba ser de un tipo u otro. Esto afecta también a la visión que del profesorado tienen estos alumnos, es decir, hay culturas donde se respeta profundamente la labor docente, como la china, y otras donde está denigrada, como la inglesa. La formación del profesorado en esta línea evitará problemas mayores en las aulas, como afrontar el acercamiento a un alumnado diferente cultural y lingüísticamente es un punto importante en la formación del profesorado.

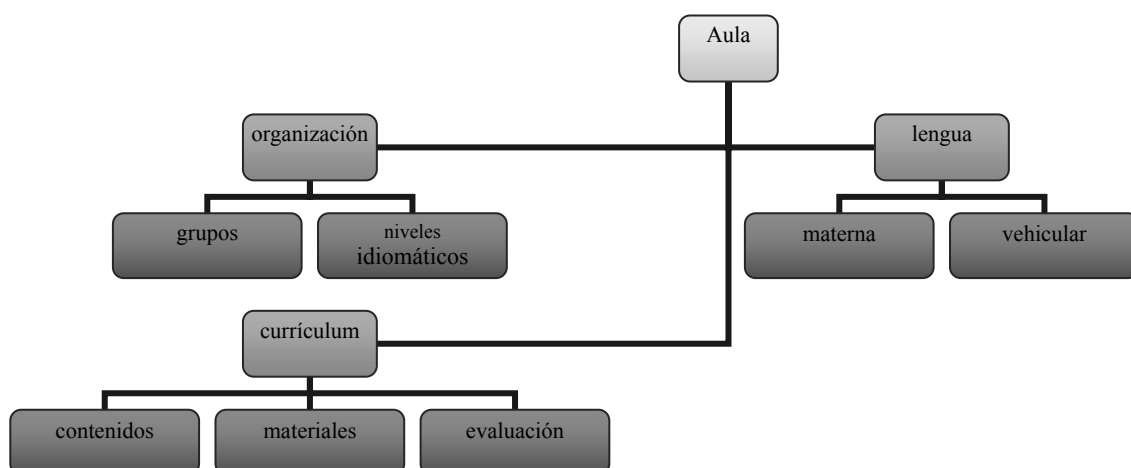
En el siguiente cuadro podemos ver la procedencia de los alumnos extranjeros de secundaria, no hispanohablantes, en número cercano o mayor de cien en la provincia de Alicante; datos de octubre de 2007:



La edad del alumnado también es un factor importante que influye en el aprendizaje de una segunda lengua y en la acomodación al sistema educativo de las distintas CC.AA. Pero también influye en cómo ha de actuar el profesor a la hora de organizar el aula, la selección de los materiales, la metodología, etc. Una actividad puede ser un éxito o un fracaso según la edad del alumnado. También influyen otros factores pero creemos que los señalados son los más relevantes y en los que más hincapié se ha de hacer en la formación del profesorado.

2. EL AULA

El aula de atención a alumnado extranjero es la prueba de fuego en la que se evalúa la formación y capacitación del profesorado, a la vez que la estructuración del centro. En esta, se ha de tener presente tres niveles organizativos que señalamos en el siguiente cuadro:



La organización del aula en los distintos centros educativos dependerá del programa diseñado, bien es cierto, que ambos programas pueden actualizarse en un mismo centro con una finalidad complementaria: la enseñanza de la lengua a través de contenidos y el refuerzo lingüístico puntual. La opción de uno u otro programa o ambos está estrechamente relacionada con el número de alumnos extranjeros que tenga el centro como hemos indicado anteriormente. Pero si bien el programa PASE viene determinado por la normativa, el de Compensatoria es un programa abierto, diseñado por el centro y aprobado por el Consejo Escolar. Al ser abierto, cambia de un centro a otro su estructuración y metodología, así como la distribución y la secuenciación.

En el siguiente cuadro, mostramos la distribución por niveles y horas en el aula de compensatoria del IES *Antonio Serna* en la provincia de Alicante, durante el curso académico 07/08. Como se ha señalado anteriormente es una organización interna del centro, ya que no es un programa PASE. Esta distribución está realizada según los recursos de que dispone el centro para atender al alumnado extranjero aprobados en un programa de compensatoria que añade 9 horas adicionales a las 9 de apoyo de lengua castellana con lo que suman en total 18, es decir, un horario completo de un profesor de lengua castellana y literatura con destino definitivo en el centro. Los encargados en este centro de la enseñanza de segundas lenguas son los profesores del departamento de Lengua castellana y literatura. También se imparte valenciano en esta aula a aquellos alumnos que demandan la asignatura, pero no todos porque el centro está ubicado en zona castellanohablante y, por tanto, la lengua vehicular es el castellano con derecho a exención en valenciano. En aquellos centros donde la actuación es bilingüe, el reparto de horas debe ser equitativo.

Distribución horaria y por niveles:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1 ^a	B1 6 alumnos				
2 ^a	A1 9 alumnos B1 1 alumno				
3 ^a	B1 4 alumnos A2 3 alumnos	A1 9 alumnos B1 2 alumnos	A1 9 alumnos B1 2 alumnos	A1 9 alumnos B1 2 alumnos	A1 9 alumnos B1 1 alumno
4 ^a		A1 9 alumnos	A1 9 alumnos B1 2 alumnos	A1 9 alumnos	A1 9 alumnos B1 2 alumnos
5 ^a		B1 1 alumno A2 1 alumno A1 1 alumnos	B1 1 alumno A1 3 alumnos	B2 2 alumnos B1 2 alumnos	B1 4 alumnos

6 ^a		B1 5 alumnos A1 2 alumnos		B2 2 alumnos B1 6 alumnos	B1 7 alumnos
----------------	--	--	--	--	------------------------

La clasificación por niveles de estos alumnos está basada en un análisis del dominio de las cuatro destrezas: expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita y comprensión oral. No obstante, por la propia idiosincrasia del sistema educativo en España, las dos destrezas principales sobre las que pilota la clasificación son la expresión y comprensión escrita. Realmente, al alumno se le evalúa sobre textos escritos, independientemente de cómo hable la lengua.

La combinación de los alumnos en una franja horaria tiene que ver mucho con la asignatura que tengan en ese momento en el aula general, exceptuando los alumnos del nivel A1, el resto suele salir a clase de compensatoria en las horas de Lengua castellana, Lengua valenciana o, en algunos casos, en Ciencias sociales.

Sobre el grupo A1 no se puede establecer una correlación de horarios ya que afecta a alumnos de los cuatro niveles educativos (de 1º ESO a 4º ESO) y por tanto es difícil encajar un horario que conecte el del aula de compensatoria con el horario del aula general y se complementen. La única forma de establecer este horario es que los alumnos fueran al mismo grupo por nivel y edad pero esto supondría un perjuicio para ellos y para los alumnos autóctonos. La distribución en las distintas aulas de nivel favorece su integración. El perjuicio vendría derivado del hecho de que en una misma aula de referencia estarían agrupados todos y no distribuidos por los diferentes grupos del mismo nivel. Pero aún así, sería difícil establecer un horario en el que pudieran salir de la clase de referencia sólo en aquellas asignaturas donde la falta de comprensión lingüística impidiera el seguimiento de la asignatura. Por tanto, ha de establecerse un horario general, en este caso de nueve horas, en las que los alumnos autóctonos del nivel A1 vienen a clase de L2. Esta estructuración del aula está determinada por la normativa vigente en la Comunidad Valenciana a la que hemos hecho referencia anteriormente.

La ausencia de una normativa curricular en la Comunidad Valenciana, que permita establecer una secuenciación de los programas de Compensatoria y PASE en la enseñanza de segundas lenguas, obliga a que sea el profesor en cada momento el que la establezca. En este aspecto es de suma importancia la responsabilidad que adquiere el profesor de aula para determinar una u otra secuenciación curricular y para ello dependerá mucho su experiencia docente y de su formación. Es decir, la administración autonómica deja en manos de cada uno de los profesores que imparten español o valenciano como segunda lengua, independientemente de su formación en esta área, la determinación de una secuenciación de contenidos que en ninguna otra área dejaría. El principal problema estriba en que la administración educativa considera estos programas de forma transitoria; no necesitando, por tanto, una estructuración normativa, ya que los incluye dentro de la atención a la diversidad y en el marco educativo de la compensación. Y de esta manera queda degradado el propio programa, la enseñanza de la lengua y la actividad del profesor.

El profesorado en este caso debe recurrir a la edición de manuales específicos y a una secuenciación de contenidos según el MECR y el diseño curricular del Instituto Cervantes. La utilización de manuales concretos como los publicados por las editoriales Anaya, Santillana y Edinumen facilitan esta labor en los niveles A1 y A2; los propios manuales establecen su secuenciación curricular y, de una manera implícita, la metodología. Pero también es verdad que el aula de atención a alumnado extranjero no es un aula de una Escuela oficial de idiomas (EOI) donde se imparte un curso de

español lengua extranjera. Al ser, como hemos señalado anteriormente, un órgano vivo, genera una dinámica que puede establecer que en menos de dos meses haya tantos niveles como alumnos y que dentro de estos, según la destreza que evaluemos, pueda haber también distintos niveles. El profesor encargado, pues, de la docencia debe tener presente estos desniveles que condicionarán su labor. En estos desniveles influye la edad y el origen, a veces también el sexo, sobre todo en los alumnos procedentes del Magreb, las chicas suelen ser mucho más aplicadas que los chicos, y por último la incorporación tardía al programa de alumnos. En este último curso, debido al reagrupamiento familiar que permitía la ley de extranjería los alumnos han ido llegando de forma paulatina y no al principio de curso.

En este sentido, es muy importante que el aula de compensatoria esté dotada de un banco de materiales (BM) diversos y adaptados a la realidad que la configura. El BM permitirá en todo momento hacer frente a esta diversidad en el aprendizaje. De esta manera, el profesor puede estructurar la labor docente atendiendo a la propia diversidad. Volviendo al cuadro de distribución horaria, se entenderá ahora también que el número de alumnos en cada hora no sea muy elevado debido a esta gran diversidad. Además de la combinación de varios niveles, A1-B1, dentro de la misma.

Otro capítulo importante dentro de los aspectos curriculares que hemos señalado en el esquema previo es el de la evaluación. ¿Es posible evaluar una materia no curricular y sin currículum? La clave de la evaluación está en la respuesta a esta pregunta. La profesionalidad de los profesores que imparten español como segunda lengua o valenciano hace que la respuesta, en principio sea sí. Sí porque hay una predisposición a hacer que, independientemente de la actitud de la autoridades académicas, estos alumnos no fracasen. Sí porque al establecer una secuenciación se establecen también unos criterios de evaluación. Pero también existen muchos noes a esta pregunta. No porque no todos los miembros del claustro entienden la labor que se realiza. No porque algunos miembros del claustro consideran más importante su materia-asignatura que la incorporación progresiva de estos alumnos, de manera que boicotean toda actividad y evalúan aplicando los mismos criterios que a los alumnos autóctonos. No porque la ausencia de un currículum hace inviable una evaluación sobre el mismo. El gran caballo de batalla de estos programas es la evaluación de los alumnos tanto en la lengua que aprenden como en las otras materias-asignaturas que cursan y en las que no tienen todavía las competencias lingüísticas y pragmáticas necesarias.

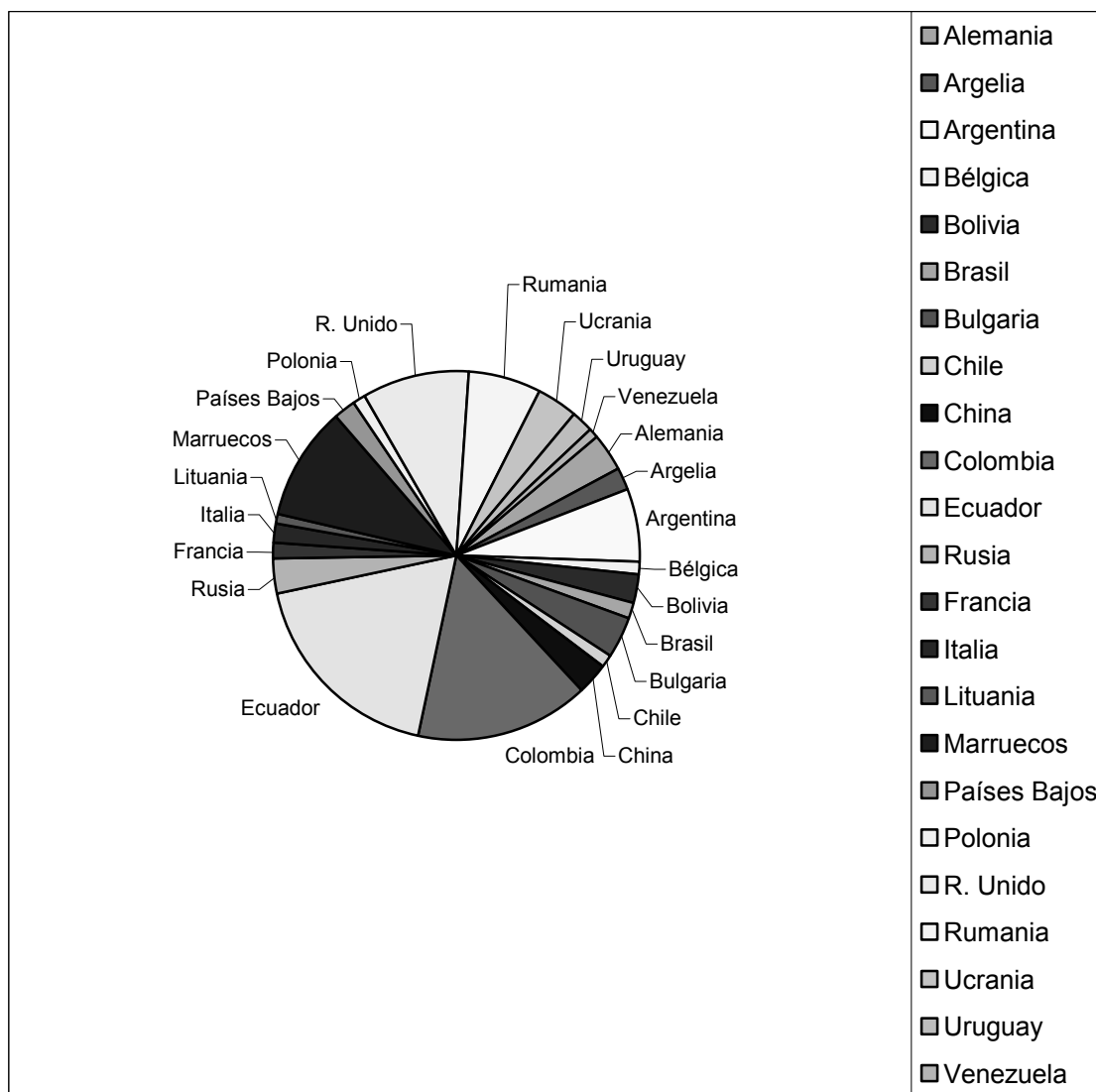
El tercer aspecto que forma la trilogía en la que hemos estructurado el aula es la lengua. Por un lado, la lengua materna del alumno y por otro la lengua vehicular del centro. La lengua materna del alumno condiciona de una manera u otra la dinámica del aula, a mayor variedad mayor dificultad. Así mismo, la lengua o lenguas vehiculares del centro hacen que el esfuerzo haya que diversificarlo o no. Este punto estaría relacionado con el que hemos analizado en el primer apartado, el proyecto lingüístico de centro. En este sentido, el profesor de compensatoria debe conocer, *grosso modo*, las lenguas maternas de los alumnos, es decir, no hablarlas, sería imposible, pero sí algunos aspectos rudimentarios que faciliten su labor docente. Esto estaría muy relacionado con la metodología en el aula. La enseñanza de la lengua a alumnado con diversidad lingüística y cultural genera una metodología propia y una mayor preparación por parte del docente. A mayor variabilidad, mayor dificultad. En este sentido, creemos que el docente debe estar mentalizado que no siempre de un gran esfuerzo por su parte, se consiguen grandes resultados. El índice de fracaso de estos alumnos es alto y son muchos los factores que intervienen en él.

3. EL AULA COMO MOTOR DE CREACIÓN ORGANIZATIVA Y FORMATIVA

Partiendo de la base del punto anterior y dentro del título de este artículo, el profesor encargado de la enseñanza de lenguas a extranjeros en los ámbitos educativos debe habilitar los mecanismos necesarios para que el aula sea flexible. Para esto, la negociación con la dirección del centro y con los responsables del programa ha de ser crucial. De la flexibilidad de la misma nace su éxito. No puede convertirse en una estructura cerrada en la que no se pueda tener un margen de acción amplio: no admitir a un alumno que boicotea el trabajo, cambiar de grupo a otro, cambiar los horarios por necesidades del grupo o de los alumnos, etc. La elaboración de un *cuaderno de bitácora* en el que se anote todo el acontecer del aula como si de un navío se tratara es muy importante, sobre todo, en las horas bajas. Recordemos la sensación que tenía la profesora con la que hemos comenzado este trabajo. Recordar en esos momentos lo que hemos hecho y desde dónde partíamos es muy importante. A la vez, el aula se convierte también en nuestra aliada, la flexibilidad también debe ser un planteamiento vital con el que entremos cada día a trabajar. De esta flexibilidad, nace un profundo aprendizaje, primero de la vida y segundo de la docencia. Esta actitud predispone a un conocimiento del otro más allá de lo aparente o estereotipado que a la larga cambiará nuestra actitud docente en todos los ámbitos de actuación, no sólo en esta aula concreta que alberga un micromundo universal cargado de esperanzas.

4. LA INTERCULTURALIDAD EN UN ESPACIO MULTICULTURAL

La clase de enseñanza de lengua a extranjeros se convierte en un lugar complejo, pleno de encuentros pero también de desencuentros. De ahí, el título de este trabajo. El profesor debe ser consciente de estos aspectos a la hora de dirigirla; a veces, el elemento más nimio puede ser el desencadenante de un conflicto, larvado durante un período, pero que surge en un momento. Sirva de ejemplo la imagen de *Las Tres Gracias* de Rubens que aparece en el tema dedicado al cuerpo humano en el libro de Anaya (Hernandez y Villalba, 2005), estas imágenes inocuas en una cultura como la nuestra, bombardeada por la publicidad con la imagen del cuerpo humano, fueron causa de casi un motín en una clase en el que la mayoría de las alumnas eran marroquíes. En la provincia de Alicante, en octubre de 2007, había censadas 128 nacionalidades, hay centros que llegan a tener más de 40, con lo que el centro se convierte en un mosaico de culturas y lenguas. Generar un clima de aceptación entre todos dentro del aula de compensatoria debe ser una labor continua por parte del profesor. Pensemos que cada una de estas culturas tiene una concepción de la realidad diferente y como señalaba A. Jodorowsky no vivimos en el mundo, vivimos en una lengua, a lo que añadiríamos también en una cultura. En el siguiente cuadro podemos observar aquellas más representativas según el censo de alumnado extranjero de la Comunidad Valencia de octubre de 2007:



El análisis cultural es esencial para la comprensión de los aspectos lingüísticos y para la relación también con otras asignaturas, pero este microespacio, el aula, se convierte en una nueva realidad formada por este mosaico de lenguas-culturas y la función del profesor es la de crear uno nuevo que sea habitable sin los prejuicios de cada cultura. Este nuevo espacio no sólo debe quedar en el aula de compensatoria, debe trascender al ambiente del centro, ser incluido en el proyecto curricular de centro. La convivencia fuera del aula, influye en la convivencia del aula. Esta nueva realidad, que se ha dado en llamar interculturalidad, hay que promoverla, no nace del encuentro fortuito y por contacto. Como señalan Xavier Besalú e Ignasi Vila (2007: 161):

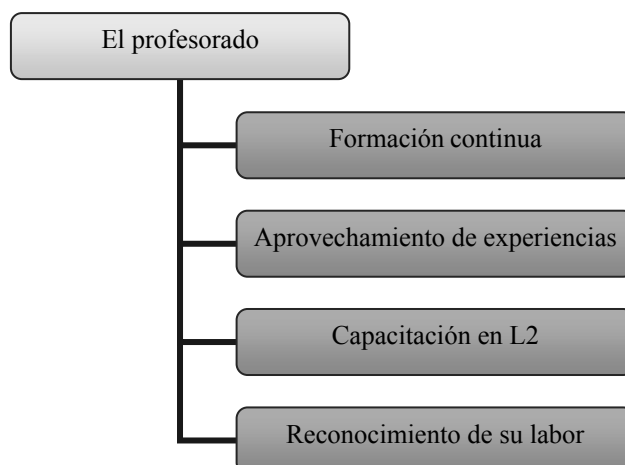
“Casi nadie ya pone en duda que la educación intercultural es una educación para todos y no sólo para los alumnos de origen extranjero o pertenecientes a determinadas minorías. Lo que sí está claro es un cierto desajuste entre la teoría y la práctica, entre los enunciados discursivos de líderes, partidos e instituciones y las políticas realmente implementadas y presupuestariamente dotadas: entre la buena voluntad y las buenas intenciones del profesorado y las prácticas institucionales e individuales que se dan en los centros educativos.”

Por tanto, no ha de ser una actitud sin más, ha de estar recogida en todos los documentos del centro y debe ser promovida de forma “activa” en todos los ámbitos de

actuación. La no consecución de una convivencia intercultural acarreará a corto plazo conflictos de la que difícilmente se repondrá una comunidad educativa. La formación del profesorado en este ámbito debe ser constante y el profesor de compensatoria, por ser la persona más próxima a estos alumnos, ha de liderar el proceso. La creación de un tutor de extranjeros (Roca Marín, 2003), a modo de intermediario intercultural, es una figura clave que facilita la resolución de conflictos.

5. EL PROFESORADO

El último apartado de este trabajo está dedicado al profesorado y a su formación en relación con el título de este encuentro. A lo largo del mismo hemos ido desgranando los aspectos más importantes sobre la gestión del aula y cómo esto influye en la formación del profesorado. No obstante, quisiéramos realizar, al final, una reflexión sobre aquellos aspectos que consideramos más relevantes y que se ha de tener en cuenta desde los distintos ámbitos de actuación en los que se ve implicado el profesorado como lo señalamos en el siguiente esquema:



La formación continua es, en esta sociedad del siglo XXI, un punto defendido desde todas las organizaciones con responsabilidad política y empresarial. No es concebible hoy un trabajador que no esté dispuesto a un reciclaje continuo, debido, sobre todo, a los cambios que se están produciendo en nuestras vidas. Este aspecto válido en todos los ámbitos laborales y en todas las categorías, no es menos significativo en aquellos profesionales que deben ser punteros en la formación, ya que son los actores más representativos de los cambios sociales. Los procesos migratorios y los cambios sociales, como los culturales, que se están efectuando en nuestra sociedad hacen que la escuela sea un termómetro que mida esta nueva realidad y que la actitud de los maestros y profesores sea vista desde las demás instituciones sociales con lupa. Todo lo anterior, pues, justifica el continuo formativo al que debemos estar sometidos los profesionales de la educación.

Pero esta formación constante no debe ser despilfarrada por las autoridades educativas. Las distintas consejerías de educación son las empresas que,

probablemente, más gasten en formación de sus trabajadores y menos rendimiento saquen de esta. Poco sentido tiene que la cualificación de un profesor en un campo determinado se tire por la borda con un solo traslado de centro en el que el profesor desarrollará una función diferente. Tampoco tiene mucho sentido que no se potencie de forma diferente la especialización del profesorado en aquellos ámbitos más dificultosos y complicados, esta potenciación debe venir acompañada de bonificaciones pactadas con los distintos agentes sociales en el ámbito educativo. Para ello, sería conveniente la creación de una “Capacitación” del profesorado que imparte L2, de esta manera, la administración educativa se aseguraría de una vez por todas la especificidad formativa de los profesores encargados de la enseñanza de la lengua a extranjeros.

Al reconocer esta especificidad, se reconocería, por ende, la propia labor docente. En muchos centros, no se entiende ni se termina de respetar la labor que realizan los profesores encargados de la enseñanza de español como segunda lengua o de las lenguas autonómicas. Esta falta de reconocimiento viene por la interinidad del profesorado en muchos casos y por la ausencia de un currículum que dignifique la labor docente. Continuamos enseñando a los extranjeros la lengua en las mismas condiciones que hace 10 años, sin que haya habido un cambio sustancial por parte de las autoridades académicas, si exceptuamos algunas CC.AA., como Canarias y Murcia. Esta precariedad es producto de una mentalidad política que considera que el fenómeno migratorio es transitorio y que, por tanto, no se ha de invertir más allá de lo inmediato. La Comunidad Valenciana destina, según su página web², las siguientes cantidades económicas y de personal para la atención del alumnado extranjero en los centros educativos:

Recursos de educación compensatoria:

Ayudas económicas adicionales a los centros docentes: **1.191.930 €**

Recursos humanos adicionales a las plantillas de los centros: **647 docentes**

Sin embargo, esta alta cantidad de dinero y mayor dotación de profesorado extraordinario que se reparte entre los dos programas de atención a alumnado extranjero de poco sirve si tiene como base ideológica la transitoriedad del fenómeno. Insistimos, pues, en la importancia del reconocimiento de la labor docente llevada a cabo por estos profesionales, en el reconocimiento de una “capacitación en L2” y en una formación continua de calidad que no intente parchear de forma precipitada los problemas que este fenómeno pueda causar.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos señalar que el desarrollo de los programas de atención a alumnado extranjero depende principalmente de las CC.AA. y por tanto está sujeto a una variación normativa según el modelo educativo de cada una. De esta manera, al no haber desde el gobierno central unos criterios que unifiquen la atención al alumnado extranjero, exceptuando la mención en dos artículos de la LOE, y al no existir un currículum con unos contenidos mínimos que sean desarrollados por las distintas CC.AA., estos programas son diferentes según en qué comunidad. De hecho, se puede estar produciendo retrocesos metodológicos en la enseñanza de las lenguas al dejar de forma arbitraria la misma en manos de personal no formado para ello.

² http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/val/inter_dat_com_val.htm /18/06/2008

La organización del aula queda a expensas de los distintos programas, habiendo más diversidad aún que en los propios programas. Esta gran diversidad sume en un caos organizativo al profesorado y dificulta su formación continua.

La interculturalidad como fenómeno sociológico es conocida por los profesionales pero hay muy pocos trabajos serios de aplicabilidad dentro de los centros y menos desde un punto de vista municipal.

El profesorado se ve sumido en un caos organizativo que dificulta su formación continua, apenas es aprovechada su formación y experiencia profesional.

La ausencia de una “capacitación en L2” que especifique qué profesorado está formado para impartir la enseñanza de segundas lenguas, hace que el voluntarismo o la designación según el puesto en bolsa de trabajo sean elementos capitales a la hora de designarlos para entrar a las clases de atención a alumnado extranjero.

Al no haber un currículum y una organización homologada en todo el Estado Español, parece que la labor que desarrollan estos profesionales no es tan cualificada como la que realizan sus compañeros de departamento.

En definitiva, debe haber un cambio serio en la actuación política que suponga la aceptación, por parte del Estado Central y de las distintas Consejerías de Educación de las CC.AA., de que la enseñanza de español como segunda lengua y de las distintas lenguas autonómicas no puede ser una actuación provisional y precaria. La aceptación de este principio esencial supondrá una mejora formativa del profesorado en todos los ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA:

- BESALÚ, X e I. VILA (2007): *La buena educación*. Madrid, MEC y Ed. Catarata.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Ed. Cambridge University Press (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- CUMMIS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, MEC y Ed. Morata.
- Fernández, S. (2003): *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*. Ed. Edinumen, ELE nº 5
- IBARRARAN, A., LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2007): *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao, LETE argilatetxea.
- LINDSTROMBERG, S. (ed.) (2001): *110 Actividades para la clase de idiomas*. Ed. Cambridge University Press (Colección Cambridge de didáctica de lenguas)
- LLADO, J. *et alii*. (2005): *Paraules, Multiculturalitat a les aules i ensenyament de la llengua*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- MORALES OROZCO, L. (2006): *La integración del alumnado inmigrante*. Madrid, MEC y Ed. Catarata
- ROCA MARÍN, S. (2003): “El tutor de extranjeros”. En *II Jornadas d’Innovació Educativa. Formació i canvi en la escola d’avui*. CEFIRE d’Eix, 2003. Eix, Alacant.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2007): “Enseñar nuevas lenguas en la escuela: LI, L2, LE..., NL”, en *La enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (L2) en*

contextos educativos multilingües, Revista de educación nº 343.
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re343.htm>

VEZ JEREMIAS, J.M. (2004): "La DEL: de hoy para mañana", en *Porta linguarum*, 1, jenuary 2004. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/articles-index.htm>

VILLALBA, F y M. HERNÁNDEZ (2004): "La enseñanza de español a Inmigrantes en contextos escolares". En Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 2004. Madrid, SGEL: 1225-1258.

VV. AA. (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, MECD y Ed. Catarata.

VV. AA (2004): *Orientaciones para la atención del alumnado extranjero en los centros escolares de educación infantil y primaria*. Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, Valencia.

Manuales:

ARRARTE, G. (2005): *¡Adelante!* Madrid, Ed. Edinumen

GALVÍN, I., Llanos, C. y Montemayor, S. (2006): *Español como segunda lengua*. Proyecto "Llave maestra". Madrid, Santillana.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2005): *Español segunda lengua, Educación Secundaria*. Madrid, Anaya

Páginas Web:

Comunidad Valenciana: http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/val/atdiver_pase.htm
(03/04/2008)

Formarse para potenciar el encuentro y la comunicación entre estudiantes nativos e inmigrantes en el centro educativo

Matilde Martínez
Aula d'Acollida. IES Palau Ausit. Ripollet. Barcelona
matilmartinez@gmail.com
Luci Nussbaum
Universidad Autónoma de Barcelona
luci.nussbaum@uab.es

“Conversaciones en catalán entre alumnado autóctono y alumnado alóctono” es un proyecto de interacciones orales en catalán, sistemáticas y programadas, que implican tanto al alumnado nativo como al alumnado de origen extranjero de un centro de secundaria, concretamente, el IES Palau Ausit del Vallès Occidental. Barcelona. La finalidad del proyecto es fomentar el uso del catalán en situaciones no estrictamente académicas entre el alumnado nativo y el alumnado de origen extranjero y alentar los contactos personales y afectivos entre estos dos colectivos del mismo centro educativo.

En el presente artículo se explica el contexto en que se diseña, se inicia y se desarrolla la experiencia, las bases teóricas de la misma, los materiales que se crearon y también los que se generaron, la evolución del proyecto y su estado actual, la valoración de los resultados, y algunas conclusiones sobre su posible aplicación y generalización a otros contextos. Este texto es una traducción y puesta al día en español del artículo de las mismas autoras, publicado en 2006, en catalán, en la colección Caixa d'Eines nº3 del Plan LIC (<http://www.xtec.es/lic/intro/caixa.htm#3>)

Contexto educativo del proyecto: L'Aula d'Acollida

Las Aulas de Acogida (*Aules d'Acollida*, en adelante AA) son una herramienta de trabajo creada para atender a la diversidad en los diferentes centros de enseñanza dentro del *Pla per a Llengua i la Cohesió Social* (Plan para la Lengua y la Cohesión Social) (LIC) impulsado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya desde el curso 2004-2005. El Plan LIC es un intento de ofrecer una respuesta de calidad a los retos que plantea la presencia del enorme y continuo flujo de alumnado de origen extranjero en las aulas de Primaria y Secundaria en Cataluña¹. Actualmente en Cataluña hay unas 1.000 AA, la mayoría en centros públicos de primaria y de secundaria.

Las AA no son un servicio externo al centro educativo sino que están ubicadas en el mismo y acogen al alumnado de origen emigrante durante unas horas de su horario escolar; los alumnos comparten el resto del horario con sus compañeros de curso. Los objetivos de estas aulas son: el aprendizaje intensivo del catalán como lengua vehicular² y el apoyo a todos los aspectos de carácter pedagógico y de integración social y cultural de los recién llegados al centro educativo y procurar su rápida incorporación (con el mayor éxito posible) al ritmo normal de las clases con sus compañeros y compañeras.

¹ Según datos del Departament d'Ensenyament el porcentaje de alumnado de origen extranjero en la escuela pública ha pasado del 3,63% en el curso 1999-2000 al 14,10% en el curso 2005-2006. Fuente: Plan para la lengua y la Cohesión social. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. 2007.

² Existe una programación preparada por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya para el nivel inicial de catalán, basada en el Marco Común Europeo de Referencia y que atiende al desarrollo de las competencias lingüísticas básicas.

El tiempo máximo que un alumno o una alumna puede estar en el aula de acogida es de 24 meses.

Contexto sociolingüístico: cuando el catalán no es la lengua de los pasillos ni del recreo.

Como en otros muchos centros de la periferia de Barcelona, la situación sociolingüística del IES Palau Ausit hace que las oportunidades que tiene el alumnado de origen extranjero de utilizar de manera espontánea y significativa el catalán se reduzcan a la propia aula de acogida y a las interacciones con el profesorado de las otras clases a las cuales asiste. Los contactos verbales con el resto del alumnado del centro se producen en castellano porque ésta es la lengua que suele utilizar al alumnado autóctono en las relaciones informales con compañeros y compañeras. Fuera del centro, en el entorno sociolingüístico en el que viven los chicos y chicas de origen inmigrante, también se utiliza casi exclusivamente el castellano.

Estas circunstancias hacen disminuir considerablemente las oportunidades que el alumnado de origen emigrante tiene de utilizar, en contextos sociales cotidianos, el catalán que ha aprendido en el instituto. Por otra parte, también se observa que los alumnos y alumnas de origen emigrante, en los momentos de ocio dentro del centro educativo, tienden a quedarse voluntariamente aislados, hecho que dificulta su relación con el resto de chicos y chicas del instituto y reduce aún más las ocasiones de contacto mutuo.

La detección de esta realidad fue lo que originó el proyecto de trabajo de interacciones orales que se ha planificado y llevado a cabo durante el tercer trimestre de varios cursos escolares (desde el curso 2004-2005 hasta el actual, 2007-2008) como resultado del trabajo cooperativo entre la tutora del aula de acogida y los profesores y profesoras del departamento de catalán del centro. El proyecto pretende promover la implicación del alumnado autóctono en el proceso de aprendizaje del catalán por parte de chicos y chicas de origen extranjero, favorecer el contacto entre toda la población escolar y al mismo tiempo crear un espacio en que el alumnado autóctono tenga que utilizar el catalán.

El formato de conversaciones en pareja.

En los últimos años, se ha extendido una forma de aprendizaje de lenguas, llamada “en tándem”, consistente en encuentros -o en contactos vía Internet- entre dos personas interesadas en intercambiar conocimientos y competencias en sus lenguas. Este tipo de intercambio puede ser promovido por las instituciones educativas y contar con algún tipo de guía o bien partir de iniciativas individuales.

También se observa actualmente en Cataluña la promoción de las llamadas “parejas lingüísticas”, formadas por personas autóctonas voluntarias y personas extranjeras que desean aprender el catalán. En el caso del tándem, cada miembro de la pareja actúa alternativamente de profesor y de alumno de las lenguas en cuestión y también de elementos de la cultura del interlocutor; en el caso de las parejas lingüísticas, una de las personas hace el papel de profesor y la otra, el de alumno.

El punto de partida del proyecto de interacciones está próximo al de las parejas

lingüísticas puesto que se persigue que el alumnado autóctono realice el papel de “profesor” de catalán del alumnado extranjero, sin embargo incorpora alguna de las finalidades del tándem puesto que también se pretende el intercambio cultural. No obstante, el alumnado que va a hacer el papel de “profesor”, si bien se puede considerar que tiene una competencia lingüística superior, o al menos más avanzada, en la lengua que tiene que enseñar (ya que el catalán ha sido la lengua básica de su escolarización) no tiene el hábito de practicarla en situaciones no académicas o informales. Por lo tanto, no parecía oportuno proponer encuentros abiertos, con la única consigna de 'hablar en catalán', porque probablemente se hubiera creado una situación artificial, difícilmente fructífera para la comunicación. Tampoco parecía adecuado plantear ejercicios de lengua, porque su realización, basada forzosamente en actividades escritas, haría que los encuentros perdieran su carácter y, en definitiva, diluyeran los objetivos principales del proyecto.

Las tareas comunicativas entre alumnos como base del aprendizaje de las lenguas.

Optamos pues por organizar un dispositivo que adopta, como marco didáctico, los enfoques por tareas y las consideraciones del **MCER** sobre las actividades de interacción oral y, además, incorpora el magnetófono como herramienta de control de la actividad.

En lo que concierne al uso del magnetófono en las actividades en pareja, nuestra experiencia demuestra que el aparato actúa como representante de la institución y, en este sentido, ayuda a mantener las consignas dadas (Nussbaum, 1999): hacer la actividad y utilizar una lengua determinada. En efecto, las parejas tienen que utilizar el magnetófono para poder autoevaluar su actividad al final de cada sesión; la grabación, antes en cintas, ahora ya digital, tiene que ser entregada a la profesora del AA para que pueda ser escuchada de forma individual (por la profesora) o colectiva (por todo el grupo) y poder así comentar y evaluar el trabajo realizado.

Como es sabido, en los enfoques por tareas, se considera una tarea toda actividad en la que el alumnado utiliza la lengua con el propósito de alcanzar un resultado. En la realización de una tarea, lo que importa es el proceso, que, guiado por un objetivo específico (buscar informaciones para llenar una parrilla, clasificar objetos o fenómenos, preparar un cuestionario, etc.), mueve a los alumnos a utilizar la lengua con finalidades prácticas. Ello implica que el tratamiento de las formas lingüísticas aparece imbricado en la comunicación y que los obstáculos comunicativos que surgen por el camino se tienen que resolver interactivamente para poder alcanzar el resultado; es decir: las formas lingüísticas están al servicio de la comunicación y no a la inversa.

La interacción oral asimétrica, fuente de aprendizaje mutuo.

La actividad en parejas en las aulas regulares tiene carácter de interacción simétrica, dado que los participantes han seguido un currículo más o menos similar, tienen la misma edad, están acostumbrados a determinadas prácticas escolares. En comparación con la interacción con el docente, en la interacción en parejas, el alumnado adquiere un mayor protagonismo, aumenta su grado de participación, tiene menos miedo a cometer errores, está menos angustiado y tiene que responsabilizarse de guiar y gestionar la actividad, a la vez que explora conjuntamente sus conocimientos (Mercer, 1995). Por otra parte y dado que los aprendices no tienen nunca exactamente los mismos conocimientos ni las mismas destrezas, pueden intercambiarlos y discutirlos. Siempre

existe, por tanto, una ligera asimetría que se hace patente en determinadas secuencias de los intercambios verbales y que sería favorecedora de aprendizajes. En el caso que nos ocupa, la **asimetría es un hecho planteado a priori** porque, ya desde del primer momento, se otorga al alumnado autóctono el papel de “profesor” y al alumnado extranjero el de “alumno”, para ofrecer así a los que “saben menos” un marco favorable para el aprendizaje.

¿Qué puede aprender, en cambio, el miembro de la pareja “que sabe más”? Nos anima la convicción de que el contacto intercultural con una persona de otro origen lingüístico y cultural es, en sí mismo y por sí solo, una fuente de enriquecimiento para el alumnado de educación secundaria; pero además, la oportunidad de poder guiar y apoyar a compañeros y compañeras de origen extranjero, le permite explorar las propias competencias y reestructurarlas. Adoptar el papel de profesor y estar atento a las producciones del otro permite desarrollar una mayor conciencia de las propias habilidades lingüísticas y reflexionar sobre el uso de la lengua (Nussbaum y Unamuno, 2005).

Los alumnos aprenden lengua inmersos en un proceso de socialización.

Nos situamos así en un marco teórico que considera al aprendiz como un usuario de la lengua y el aprendizaje como un proceso de socialización en el cual el individuo adquiere nuevas identidades para convertirse en miembro de la comunidad de práctica en la cual actúa. Este proceso no es idéntico para todo el mundo: cada individuo emplea más o menos esfuerzos, según su motivación, para adquirir una determinada lengua y según las ocasiones de aprender que le ofrezcan sus interlocutores. Desde esta perspectiva, los enfoques por tareas favorecen la implicación personal en las prácticas comunicativas; el trabajo en parejas se presenta, por las características que hemos apuntado más arriba, como un formato propicio para el aprendizaje.

La interacción constituye, según planteamientos socioconstructivistas, el marco y el motivo de la adquisición de lenguas o, dicho en otras palabras, la interacción verbal constituye el terreno social de la puesta en práctica de las competencias y, al mismo tiempo, el motor de su elaboración, dado que la actividad o la tarea en la que el alumno participa con otras personas actúa como mediadora entre las competencias ya adquiridas y aquellas, nuevas, que requiere y le reclama la situación.

Puesta en marcha de las actividades.

Como se ha apuntado más arriba, la propuesta tiene objetivos lingüísticos pero también interculturales, tanto en lo que se refiere a las competencias comunicativas en catalán como a las actitudes interculturales del alumnado autóctono y las del alumnado de origen extranjero. En el cuadro siguiente se presenta un resumen de los principales objetivos para los dos grupos de alumnado.

Objetivos de la propuesta	
Para el alumnado autóctono	Para el alumnado de origen extranjero
1. Favorecer la capacidad de actuar como agente integrador.	1. Aumentar la voluntad de integración.

<ol style="list-style-type: none"> 2. Favorecer la comprensión de los fenómenos de inmigración. 3. Conocer otras realidades sociales, históricas, geográficas y lingüísticas, a partir de las informaciones que ofrecen compañeros y compañeras extranjeros. 4. Practicar el catalán en contextos no académicos. 5. Aumentar la capacidad de reflexionar sobre los conocimientos propios en lengua catalana y de explicar fenómenos lingüísticos. 6. Modificar los hábitos de uso interpersonal del catalán. 7. Practicar la construcción de un tipo de texto escrito (redacción de informes sobre las interacciones) 8. Establecer contactos personales y afectivos con chicos y chicas del mismo centro. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Acceder a nuevos conocimientos de la realidad de Cataluña y de la cultura escolar. 3. Mejorar la competencia comunicativa oral en catalán. 4. Aumentar los conocimientos explícitos sobre la lengua catalana. 5. Promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje del catalán y la toma de conciencia de las carencias, dificultades y avances. 6. Aumentar la disposición a utilizar el catalán en cualquier contexto. 7. Establecer contactos personales y afectivos con chicos y chicas del mismo centro.
---	---

A partir de estos objetivos, se elabora un programa que contiene: a) temas de conversación; b) algunos tipos de discurso que se derivan de estos temas: descripción, narración, instrucción, exposición, argumentación y c) algunas formas lingüísticas propias de cada tipo de discurso: léxico, tiempos verbales y combinaciones, formas de localización en el espacio y en el tiempo, formas de pronominalización, etc.

A continuación, y teniendo en cuenta este programa, se preparan las actividades para cada sesión y, a su vez, para cada una de las sesiones, una guía que incluye orientaciones para la realización de las tareas (véase, al final de este artículo, un ejemplo de guía de trabajo).

Con el fin de promover la participación de los chicos y chicas autóctonos en el proyecto, se recaba la cooperación del profesorado de catalán del instituto. Estos colegas incluyen la propuesta de conversaciones en su programación y la tienen en cuenta en los resultados finales. Las actividades se realizan durante el horario de clase de lengua catalana y mediante el establecimiento de un calendario controlado por la profesora del aula de acogida.

Sensibilización inicial: Clase shock.

Antes del inicio de las sesiones, se lleva a cabo una sesión de “formación” o de sensibilización, dirigida al alumnado que actuará como profesor. Esta sesión tiene varios formatos, según el perfil de los alumnos o de los profesores dispuestos a colaborar. Por ejemplo, un año, una de las sesiones de sensibilización consistió en que una alumna china impartió una pequeña conferencia en chino y luego, se preguntó a los alumnos asistentes qué habían entendido, cómo se habían sentido, etc; el curso pasado, la sesión consistió en una exposición en alemán por parte de uno de los profesores de catalán,

seguida de preguntas en alemán, a modo de examen, para ver qué habían entendido. Luego siguió una discusión sobre cómo se habían sentido al ser examinados en una lengua que no conocían. Algunas veces estas “clases de sensibilización” han contado también con el testimonio de alumnos y alumnas de origen extranjero, estudiantes en el centro ya en horario normalizado, que han podido explicar a sus compañeros las vivencias, miedos, incomunicación, sorpresas etc., que han experimentado los primeros meses de estancia en el instituto. Sea cual fuere el formato de la secuencia de formación inicial, los objetivos que se persiguen con ella son que los alumnos y alumnas que serán “profesores” en las conversaciones:

- se pongan en el lugar del otro, del que no conoce la lengua que se utiliza habitualmente en el instituto de forma vivencial, para desarrollar así actitudes de empatía y de curiosidad hacia los nuevos compañeros y compañeras.
- tomen conciencia de la importancia social y educativa del conocimiento del catalán por parte del alumnado de origen extranjero;
- se den cuenta de las relaciones entre uso y aprendizaje de la lengua y, por lo tanto, entiendan que se tiene que utilizar el catalán con los y las que harán de alumnos.
- hagan conscientes algunas estrategias corrientes utilizadas para interactuar con personas no nativas: hablar despacio, repetir frases o palabras cuando la otra persona hace gestos de no entender, hacer gestos y dibujos, traducir esporádicamente, reformular enunciados mal formulados por el interlocutor, ofrecer la palabra o la expresión adecuadas cuando a la otra persona no le sale, etc.
- entiendan que los encuentros de conversación no son “clases de lengua”, sino interacciones en las que a menudo se reflexiona sobre hechos lingüísticos.
- comprendan la importancia de crear un clima afectivo que favorezca el intercambio.

Desarrollo y dinámica de las conversaciones.

Las sesiones de conversación se organizan en parejas formadas por un chico o una chica de origen extranjero -que adopta el rol de alumno/a- y un chico o una chica autóctonos -que adopta el rol de profesor/a-, con una periodicidad preestablecida. Durante las interacciones, los participantes intercambian informaciones sobre las formas de vida, las costumbres, los gustos, etc. propios de cada uno, en Cataluña y en el país de origen. Cada sesión, que dura aproximadamente 60 minutos, se dedica a un tema:

- la identificación personal,
- la escuela,
- la vida cotidiana,
- las lenguas que hablan,
- el ocio, lo que hacen los fines de semana,
- la familia,
- los deportes,
- el cine y la televisión,
- la música,
- los proyectos para las vacaciones y para el curso siguiente,
- opinión sobre el mundo actual.

Los primeros años en que se empezó a realizar este proyecto, las conversaciones se grababan en un pequeño magnetófono. Ahora la grabación se hace en una grabadora digital. Como hemos dicho, estas grabaciones sirven al mismo tiempo de herramienta de autorregulación y de evaluación del progreso en el aprendizaje.

Al final de cada sesión, el alumnado de origen extranjero tiene que grabar, después de la conversación con su compañero, una pequeña exposición pautada, mientras que el alumnado-profesor tiene que elaborar un pequeño informe escrito sobre el desarrollo de la sesión. De este informe se hace una copia para el profesorado de catalán, de manera que lo pueda utilizar en las clases de lengua catalana como elemento para evaluar la actuación de cada alumno que participa en el proyecto.

Resultados.

La evaluación del proyecto se realiza a partir de cuatro fuentes de información:

A. Las observaciones reunidas por la profesora del aula de acogida durante la realización de las actividades y los comentarios que han hecho sobre la experiencia los chicos y las chicas de este aula.

B. Las apreciaciones del profesorado de catalán, a partir de la retroalimentación ofrecida por su alumnado, es decir, los chicos y las chicas que han actuado como maestros, así como de lo que se puede desprender de los informes redactados.

C. El análisis de las transcripciones de las grabaciones de las conversaciones.

D. El análisis de las opiniones de chicos y chicas autóctonos, a partir de los informes redactados por ellos mismos.

I. Los alumnos-“profesores” actúan como auténticos profesores.

Algunos hechos relevantes que surgen de una primera audición de las cintas son que los chicos y las chicas que actúan como profesores se toman muy en serio el rol que se les ha atribuido. Observemos lo que dicen, en sus informes, dos de los alumnos-profesores:

"La grabación es una buena idea porque así se puede uno dar cuenta de lo que ha hecho bien y que ha hecho mal, además, es una manera de poder corregir sus errores."

"Dos cosas que no me han gustado es que habla mucho en castellano y que para la mucho grabadora."³

Según puede verse de la lectura de los informes y de la audición de las grabaciones, los que actúan como profesores siguen fielmente el guión de trabajo en sus distintas fases. A veces también corrigen los enunciados del interlocutor, le dan ayuda cuando se la solicitan o cuando detectan que el otro lo necesita. Es interesante destacar

³ Los fragmentos son traducciones de la copia literal de lo que escribieron los alumnos y las alumnas en sus informes.

que las correcciones o la actividad de ayuda a la producción suelen hacerse en un tono de voz bajo, dando a entender que no se quiere ejercer la autoridad de manera coercitiva o que no se quiere interrumpir el discurso del otro.

Además, los y las profesoras también vigilan la coherencia temática de lo que se está diciendo. Así, por ejemplo, durante el relato de las actividades cotidianas, un chico observa que su interlocutora de origen extranjero explica lo que hace por la tarde para referirse a continuación a la hora que va a dormir. Entonces su interlocutor le pregunta si va a dormir sin cenar, demanda que genera la ampliación del relato en una nueva secuencia.

II. Los alumnos-“alumnos” cumplen las tareas con seriedad y rigor.

Una segunda observación es que, por parte de los chicos y chicas de origen extranjero, hay un grado similar de seriedad en la realización de las tareas: intentan hacer las actividades con los recursos de que disponen, piden ayuda y se dejan guiar. Eso no quiere decir que las interacciones sean tensas o monótonas. Todo lo contrario, en algunas secuencias, chicos y chicas ríen y se divierten, incluso incorporan temáticas que no estaban en el guión.

III. El uso del catalán y del castellano en la conversación.

Según se desprende de las grabaciones, el catalán es la lengua que se utiliza a lo largo de toda la grabación en mayor grado; el castellano suele aparecer como un recurso disponible para ser utilizado en situaciones de crisis: reformular un enunciado, traducir cuando surgen problemas de intercomprensión, o bien para codificar enunciados no disponibles en el repertorio en catalán.

Observemos el siguiente fragmento, extracto de la actividad realizada por Beatriz (alumna de origen argentino) y Alex (autóctono)⁴:

1. Beatriz- m'agrada jugar a las cartas-| a· al chinchón y a la escoba del quince-| i al xinxon se juga amb set cartes i pot jugar tot el jugador que que vulguis-| e· y se hace lo siguiente\| | quant te-| les set cartes-| tenim que que e· juntar e· tres tres cartes de· del mateix· número-| o del mei mei ma mateix· e· palo\| o sea copas oros bueno etcétera-| las otras cuatro las otras cuatro cartas que te sobran-| tenim que hacer lo mateix-| e· però una que qu_ que sobra-| con esa

⁴ Códigos utilizados en la transcripción:

- Los nombres de los hablantes han sido modificados para preservar el anonimato de las personas.
- | | | y ||| indican pausas más o menos largas.
- \ indica entonación descendente / entonación ascendente y - entonación mantenida.
- · indica alargamiento silábico.
- _ indica interrupción.
- XX indica un fragmento incomprensible.
- los comentarios del que transcribe se han puesto entre paréntesis.

puedes puedes cortar-|en la taula hi ha dos dos mazos més de· de
cartes-| y· uno és per per agafar y el altre és per· agafar també però a
la misma vez per tirar\| e· m· e· la gracia d'este joc és que es que
puedes juntar e· las set cart del mateix número-| e· como por
ejemplo el un el dos el tres i el quatre-| el cinq i el seis i el
set\| la· ma· mateix número-| y· si tenés les les set cartes iguales-|
podiem cortar i ganar el el joc\|

2. Alex- els esports que podria aprendre de la Beatriz és (riendo) el
xinxon\|

3. Beatriz- el esport que que podria aprender de de-| espera que te
diga el nombre porque es raro\|

4. Alex- (en voz baja) Alex Alex\|

5. Beatriz- de· Alex\| es· el como era/

6. Alex- Alex\|

7. Beatriz- no\| el· juego\| el parxís\|

8. Alex- jo podria ensenyar a la Beatriz a jugar al parxís\|

9. Beatriz – jo podria ensenyar a l'Alex el xinxon\|⁵

TRADUCCIÓ

1. Beatriz- me gusta jugar a las cartas -| a· al chinchón y a la escoba
del quince-| y al chinchón se juega con siete cartas y puede jugar
todo el jugador que quieras -| e· y se hace lo siguiente\| | cuando
tiene-| las siete cartas-| tenemos que e· juntar e· tres tres cartas de·
del mismo· número-| o del mei mei ma mismo · e· palo\| o sea copas
oros bueno etcétera-| las otras cuatro las otras cuatro cartas que
te sobran-| tenemos que hacer lo mismo-| e· pero una que qu_ que
sobra-| con esa puedes puedes cortar-|en la mesa hay dos dos
mazos más de· de cartas-| y· uno es para para coger y el otro es para
coger también pero a la misma vez es para tirar \| e· m· e· la gracia
de este juego es que es que puedes juntar e· las siete cartas del
mismo número-| e· como por ejemplo el uno el dos el tres i el cuatro
-| el cinco i el seis i el siete \| la ma. a· mismo número-| y· si tenés las
las siete cartas iguales-| podíamos cortar y ganar el el juego\|

2. Alex- los deportes que podría aprender de Beatriz es (riendo) el
chinchón\|

3. Beatriz- el deporte que podría aprender de de-| espera que te
diga el nombre porque es raro\|

4. Alex- (en voz baja) Alex Alex\|

5. Beatriz- de· Alex\| es· el ¿cómo era?/

6. Alex- Alex\|

7. Beatriz- no\| el· juego\| el parchís\|

8. Alex- jo podría enseñar a Beatriz a jugar al parchís\|

9. Beatriz – jo podría enseñar a Alex el chinchón \|

⁵ Este fragmento merecería una transcripción fonética, para que el lector o la lectora pudieran darse cuenta de las alternancias de lengua, préstamos, inserciones de enunciados en castellano, etc. Ahora bien, para facilitar la lectura, hemos adoptado la ortografía estándar y hemos señalado en cursiva aquellos enunciados que se producen claramente en castellano, sin ningún tipo de vacilación y a un ritmo rápido. Utilizamos la letra redonda en el resto de enunciados los cuales, aunque no concuerdan con la norma catalana, parece que la hablante los ha formulado en lo que ella considera catalán.

Se puede observar que Beatriz recurre al castellano para incorporar elementos léxicos no disponibles en catalán (chinchón y a la escoba del quince; palo; copas, oros; mazos) y para organizar su discurso (y se hace lo siguiente, o sea, bueno etcétera, como por ejemplo) para gestionar su repertorio (véase los turnos 3, 5 y 7 del fragmento precedente). Recurrir al castellano es, desde nuestro punto de vista, un procedimiento que a la chica le sirve para hacer más fluido su discurso, para no interrumpirlo, como hace en los turnos 3 y 5 de este mismo fragmento. Parece que Beatriz prefiere, en este caso, mantener la fluidez de su descripción antes que detenerse en la corrección lingüística. De hecho, Alex, ha descrito previamente el funcionamiento del parchís de una sola vez, sin ninguna interrupción, y Beatriz lo imita, sabiendo que su compañero lo entenderá, a pesar del uso de un repertorio mixto.

Muchas personas en Cataluña comprenden el catalán, pero no lo hablan porque sus interlocutores comprenden el castellano y también porque, cómo se dice popularmente, 'no se lanzan'. Pasa lo mismo con los eternos aprendices del inglés. El objetivo de los enfoques por tareas es precisamente crear un marco favorable para que las personas se "lancen a la piscina" aunque no sean 'grandes nadadoras'. Más allá de este símil, se persigue que las personas tengan como primer objetivo la eficacia comunicativa y consigan lo que se han propuesto hacer. Las formas de la lengua se ponen así al servicio de la comunicación y son tratadas en su contexto de producción. Lo que decimos no significa que, por ejemplo, Beatriz no necesite mejorar su competencia lingüística. Pensamos que sólo lo conseguirá en la medida en que se vea involucrada en prácticas interactivas concretas. Desde este punto de vista, la interacción en parejas forma parte, con otras actividades de aula, en interacción con la maestra o en interacción con materiales didácticos, del proceso de socialización en catalán.

El mismo marco explicativo se puede aplicar a chicos y chicas autóctonos, los cuales, como hemos dicho, tienen también pocas ocasiones para utilizar el catalán en interacciones conversacionales.

III. Reflexión metalingüística

Un hecho relevante en los datos registrados es que las actividades en pareja generan en chicos y chicas autóctonos una tasa notable de reflexión metalingüística, contextualizada e inmediata, cuando corrigen o cuando aportan ayuda a compañeros y compañeras. Pero también existe la reflexión diferida, consignada en los informes, en los cuales vemos que los chicos y chicas se dan cuenta de las dificultades de sus interlocutores y, lo que es más interesante, reflexionan sobre sus propios usos y sus propias competencias. Observemos algunos ejemplos de comentarios formulados por diferentes chicos y chicas:

*. "Todavía no sabe mantener un diálogo en catalán sin embargo, más o menos lo sabe hablar, lentamente y pensando... Creo que lo que le falta es práctica en la **dialogación**."*⁶

. "El alumno tiene más dificultad en los verbos y hace castellanismos."

. "A mí me ha servido para entrenar mi catalán".

⁶ Así mismo en el texto.

. "... como en casa no hablo catalán... al tener que pensar me desarrolla más el cerebro y el catalán"

. "Cosas que he aprendido han sido que hay palabras que tenía aprendidas pero que no decía y ahora como lo hablo más pues hay palabras que salen."

. "Una de las palabras que he aprendido hoy es 'freqüent' que quiere decir 'normalmente'."

. "De catalán, he aprendido a utilizarlo más de lo que ya lo hacía, porque siempre hablo castellano."

. "Me ha gustado esta experiencia porque somos muy iguales"

Desde el punto de vista de las relaciones interculturales, los datos demuestran que las conversaciones son, cuando menos, un marco favorable de acercamiento entre los dos colectivos escolares. No ha habido ninguna reacción negativa ante las actividades, ni por parte de chicos y chicas extranjeros ni por parte de chicos y chicas autóctonos. Al contrario, descubrimos actitudes de gran empatía. Observemos algunos fragmentos, extraídos también de los informes:

. "Hemos dicho que quedamos para ir a jugar al baloncesto el sábado."

. "He aprendido que tenemos bastantes cosas en común y que tiene que ser muy duro tener que ir a vivir a otro país. Me gustaría seguir haciendo eso porque se aprenden muchas cosas entre dos personas de países diferentes."

. "Me ha gustado esta experiencia porque somos muy iguales."

. "Yo quiero seguir haciendo esto porque paso un rato agradable y así aprende tanto él como yo y así hacemos amistad".

. "Lo que menos me ha gustado se ver que se pone muy nervioso y que le cuesta expresarse porque yo me siento un poco identificada cuando aprendo otros idiomas y sé que se pasa mal."

IV. Abriendo puertas

Chicos y chicas autóctonos han adquirido también, a través de las tareas, informaciones sobre geografía, sobre las lenguas en diversos lugares del mundo, sobre los sistemas educativos de los países de sus interlocutores, etc. En este sentido, las conversaciones constituyen un intercambio de conocimientos y competencias y no una actividad de voluntariado, en el cual una persona da y la otra recibe.

Finalmente, hemos podido constatar que las puertas del aula de acogida se han abierto de manera natural al resto de alumnado del centro. Así chicos y chicas autóctonos van a menudo a la hora del recreo para encontrarse con sus 'alumnos', para aprovechar con ellos y ellas las instalaciones informáticas o para participar en algún acontecimiento especial, como la celebración de un cumpleaños.

Algunos reajustes.

Aunque el resultado de este proyecto ha sido siempre valorado como muy positivo por

parte de todos los colectivos (alumnado y profesorado) implicados, las evaluaciones detectaron algunos problemas para cuya solución estamos introduciendo reajustes.

En primer lugar, detectamos que algunos alumnos de origen extranjero, más habladores y con muchas ganas de conversar, utilizan a menudo el castellano, como señala uno de los alumnos-“profesor” más arriba. Sin establecer prohibiciones ni coacciones, pensamos que era bueno discutir y acordar, con los chicos y las chicas unos criterios de evaluación de los encuentros que pusieran en primer plano la utilización masiva del catalán y las relaciones entre uso y aprendizaje de la lengua.

Por otra parte, también observamos que algunas parejas estaban más preocupadas por el producto final que por el proceso; en este sentido estamos mejorando el formado de las tareas y las orientaciones de trabajo para que los alumnos sientan que valoramos todo lo que están haciendo mientras conversan.

En tercer lugar, nos pareció que había que revisar los guiones para la elaboración de los informes para que fueran también un motivo de aprendizaje del uso escrito para los chicos y chicas autóctonos. La redacción del informe supone una actividad de escritura significativa, en la cual se transmite (a la profesora del aula de acogida y al profesorado de catalán) una información real, desconocida para los destinatarios. Se trata pues de una situación idónea para profundizar en las características de este tipo de texto y para que el alumnado ponga atención en el proceso de su redacción, planificándola y revisando tanto el contenido como la forma. Actualmente, los primeros textos se redactan “in situ” de forma espontánea, a modo de notas para un informe. Más tarde, el alumno autóctono debe redactar un informe de la actividad para el que se le da una pauta. Debe redactar su informe siguiendo esta pauta y ayudándose de sus notas escritas “in situ” y de la grabación de su conversación.

Con el paso de los años, y como fruto de la rutina, la actividad ha tendido a hacerse mecánica, a “escolarizarse”. Por esta razón hemos reforzado la importancia de la primera actividad de sensibilización.

Posibles prolongaciones.

Además de los informes, y aunque por problemas logísticos no lo hemos hecho todavía, pensamos que sería interesante organizar mesas redondas sobre la experiencia de manera que el alumnado participante tuviera que sistematizar y resumir la experiencia para explicarla formalmente delante de un grupo. Éstas y otras indicaciones, como incluir el uso del diccionario en los encuentros, se tienen que ir perfilando conjuntamente con el profesorado de catalán.

También nos parece que sería posible ampliar la experiencia a otras materias, proponiendo a chicos y chicas extranjeros hacer de maestros de manera más formal, proponiéndoles tareas, por ejemplo, de explicar elementos de geografía e historia de sus países de origen al alumnado catalán.

Para la formación de futuros profesores.

El proyecto de conversaciones entre chicos y chicas nativos y chicos y chicas venidos de otros países responde a una concepción de la lengua que cree que los

alumnos están en el centro de aprendizaje y que las lenguas se aprenden haciendo cosas. Para poder llevar a cabo un proyecto como el que acabamos de describir, inserto en el contexto, mucho más amplio, que es la acogida al alumnado de origen extranjero, pensamos que los futuros profesores deberían recibir formación desde diversos ámbitos.

El eje principal de la formación debería ser innegablemente, una sólida preparación en lengua o lenguas y al mismo tiempo, en la didáctica de las lenguas extranjeras, centrada en todo lo que supone los enfoques por tareas, sobre todo los ámbitos de formación en las bases y directrices del MCER, el trabajo sobre las competencias lingüísticas y audiovisuales, la competencia multilingüe y la gramática pedagógica.

Esta capacitación debería ir acompañada de una formación psicolingüística y sociolingüística para poder entender e intervenir con pertinencia en la realidad de las aulas de chicos y chicas inmigrantes. La primera, para entender los mecanismos que permiten, facilitan y activan los procesos de adquisición y de aprendizaje de una lengua, y la segunda, para entender los fenómenos sociales que inciden en el uso del lenguaje.

Un tercer eje importante de la formación debería ser todo lo relativo a la adquisición y desarrollo de la competencia intercultural.

El cuarto eje está relacionado con las llamadas TIC (Tecnologías de Información y de Comunicación) y TAC (Tecnologías de Aprendizaje y de Comunicación) y también con algo mucho más modesto: la familiarización con los instrumentos que tan espectacularmente facilitan el trabajo en el aula. Este eje es actualmente imprescindible en las formaciones de los profesores de lenguas siempre que se dé, al mismo tiempo, una constante reflexión sobre los buenos usos y también sobre los abusos que conlleva la utilización de las tecnologías.

Por último, hay que señalar la necesidad ineludible de que toda formación vaya unida a la experimentación, es decir, al modelo de investigación-acción en las aulas.

Conclusiones

La creación, hace más de veinte años, de una sola escuela pública para la población de Cataluña ha sido, para la gran mayoría de la ciudadanía, un acierto y, al mismo tiempo, un reto constante. Promover y mantener el uso del catalán en determinados centros educativos, situados en zonas geográficas en las cuales predomina el uso del castellano, no ha sido ni es fácil.

Tal y como se encuentran las circunstancias sociolingüísticas del entorno no parecen oportunas las medidas coercitivas y, todavía menos, como se observa en algunos centros, la utilización de la falta de competencias en catalán como un criterio para seleccionar al alumnado o para cerrarle el paso en otro grado educativo. Desde nuestro punto de vista, la consideración del catalán como herramienta de cohesión social tiene que basarse primero en la cohesión de la población que acoge.

Si las escuelas de elite consiguen que su población utilice y aprenda la lengua de la institución, recorriendo todas las distancias y todos los obstáculos y admitiendo usos multilingües en las situaciones informales, los centros de educación secundaria también

tendrían que conseguirlo. Para hacerlo parece necesaria la implicación de los diversos colectivos que conviven en los institutos. Nuestro objetivo en el proyecto de encuentros de conversación quiere ser una pequeña contribución en esta dirección

REFERENCIAS EN LA WEB

AULAS DE ACOGIDA: [http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Plan%20LIC_0607.pdf] y [http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas.pdf] y

GREIP: GRUP DE RECERCA EN ENSENYAMENT I INTERACCIÓ PLURILINGÜES: [<http://greip.uab.cat/es/>] (todos los materiales de la experiencia y otros de experiencias similares)

Descripción de la experiencia en un blog de profesora (powerpoint, materiales, testimonios) [<http://abecedaris.blogspot.com/2007/10/parlar-saprn-parlant.html>]

BIBLIOGRAFÍA

ESCOBAR, Cristina. (2004). "Para aprender a hablar hay que querer decir algo", *Glosas Didácticas*, 12. Revista electrónica disponible en: [<http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/GD12/primera.html>]

HEMLING, B. (coord.) (2002.) *L' apprentissage autonome des langues en tandem*. París. Didier.

LANTOF, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford. Oxford University Press.

MARTÍNEZ, Matilde. (2002). *Tareas que suenan bien*. Madrid. MECED.

MERCER, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona. Paidós,

MONDADA, L. y PEKAREK, S. (2004). "Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 88, iv, pp.501-518.

NUSSBAUM, L. (1999). « Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, pp. 134,35-50.

NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V. (2005). "Prácticas interactivas entre aprendices de lenguas segundas y extranjeras", *Artículos de didáctica de la Lengua i de la Literatura*, pp. 37,57-69.

Nussbaum, L. i Unamuno, V. (eds.) (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.(Textos de JM Cots, C. Escobar, M. Irún, M. Martínez, L. Nussbaum i V. Unamuno)

OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1995). "The Impact of language Socialisation and

Grammatical Development”, P. Fletcher y B. MacWhEnney (eds.), *The Handbook of Child language*. Oxford. Blackwell, pp. 73-94.

Anexo.

Ejemplo de guión para una sesión de conversación entre alumnos nativos y alumnos de origen extranjero.

Sesión 5: RUTINAS y OCIO. Gustos y preferencias: los deportes y los juegos	
FECHA:	
Profesor/a:	Alumno/a

RECORDATORIO: Hay que grabar toda la sesión. Antes de empezar hay que poner la fecha y el nombre de los participantes.

Actividad 1. El/la profesor/a explica el tema de la sesión (gustos y preferencias: los deportes y los juegos). Para empezar se hará el siguiente juego.

El/la profesor/a escogerá un deporte de la lista A; el/la alumno/a escogerá uno de la lista B. Una vez escogido, escribirán el nombre del deporte en un papelito, lo doblarán y lo darán a la otra persona, que lo guardará sin leerlo.

LISTA A : el baloncesto / el hockey sobre hierba / el fútbol / el críquet / el water-polo/ el frontón / el ping-pong

LISTA B: el atletismo / el patinaje / el béisbol/ el tenis/ la natación /el hockey sobre patines / el footing.

Entonces el/la profesor/a empezará a hacer preguntas con el fin de adivinar cuál es el deporte que ha escogido el/la alumno/a. Las preguntas tienen siempre dos opciones. El/la alumno/a ha de decir cuál es la correcta. Al cabo de cinco preguntas, se tiene que adivinar el nombre del deporte. Después se abre el papel y se mira si se ha acertado o no.

Preguntas:

1. ¿Es un deporte que se practica en equipo o se puede practicar en solitario?
2. ¿Se necesita un espacio especial o se puede hacer en cualquier lugar?
3. ¿Se necesita algún objeto para practicarlo o no hace falta nada?
4. ¿Se necesita algún equipamiento especial (calzado, ropa especial ...) o no se necesita nada?
5. ¿Es un deporte frecuente o no es muy habitual?

Después le toca el turno al alumno/a, el cual tendrá que hacer también preguntas para acertar el deporte escogido por el/la profesor/a.

Actividad 2. El/la profesor/a explica al alumno/a los deportes más frecuentes en Cataluña, aunque no estén a la lista. Si el/la alumno/a no conoce las reglas, se le tienen que explicar, siguiendo el esquema de las preguntas de la actividad 1 y añadiendo las reglas.

Después el/la alumno/a ha de hacer lo mismo pero referido a su país. A continuación se hace la comparación y se observa qué deportes son iguales en Cataluña y en el país del alumno/a y cuáles son diferentes o menos habituales.

Actividad 3. El/la profesor/a explica cuáles son sus deportes preferidos y cuáles practica o le gustaría practicar. El/la alumno/a hará lo mismo.

Actividad 4. El/la profesor/a explica a qué juegos suele jugar que no sean deportes (cartas, la oca, el parchís, el ajedrez, las damas u otros). Si el/la alumno/a no conoce alguno o ninguno, el/la profesor/a elegirá uno y le explicará cómo se juega. El/la alumno/a habrá de hacer lo mismo.

Por ejemplo:

“Para jugar a la OCA se necesita un tablero con casillas de dibujos, un dado y fichas de colores. Cada jugador/a tiene una ficha de un color diferente de las de los otros jugadores/oras. Se empieza tirando el dado. Quién saca el número más alto empieza. Los/las jugador/oras avanzan por las casillas según el número que sale en el dado en cada tirada. Pero hay casillas 'malditas'. Si se cae en ellas, se puede tener que volver a empezar o no poder tirar durante algunas jugadas. Sin embargo también hay casillas que permiten avanzar más rápido o volver a jugar. Gana la persona que llega primero al medio del tablero..”

Esta explicación se puede acompañar de dibujos.

Actividades finales:

a. De entre todas las informaciones intercambiadas, la pareja tiene que encontrar los deportes y los juegos que podrían aprender uno del otro participante.

b. El/la alumno/a ha de grabar una pequeña explicación, como por ejemplo: *“Yo podría enseñar a X a jugar al béisbol porque es un deporte que yo he practicado mucho...”*.

“También podría enseñarle a jugar al juego ...”

Se escuchará la grabación y entre profesor/a y alumno/a se comentarán las cosas que se han dicho bien, las que no se entienden mucho, las que se podrían llamar de otra manera

Después el/la alumno/a dirá todo lo que ha aprendido en la sesión.

.....
Notas para el informe: *A qué hora has hecho la actividad, con quién, de qué habéis hablado, qué has aprendido del alumno/a, qué te ha sorprendido más, qué gustos deportivos tenéis en común, qué podríais hacer juntos, qué piensas de la experiencia, qué has aprendido de catalán ...*

Ofertas y programas de formación del profesorado para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante
SPC@ua.es

Guión

1. Introducción
2. Formación del profesorado de SL: de dónde venimos y adónde vamos
 - a. Un largo camino
 - b. La inadecuación entre formación y oferta laboral
3. Ofertas y programas
4. Conclusiones

Resumen

La oferta de programas de formación del profesorado de español como segunda lengua es amplia y diversa. Si bien los contextos de enseñanza varían (enseñanza a adultos, enseñanza a adolescentes escolarizados), la formación debe recoger las necesidades de los futuros profesores en ambas situaciones. En este artículo revisamos las opciones de formación existentes (inicial, permanente y especializada) para un docente que quiera enseñar español como SL a inmigrantes, teniendo en cuenta el punto de partida (cómo estábamos hace veinte años) y los objetivos por alcanzar. Finalizamos con una reflexión crítica sobre la inadecuación entre el buen estado actual de la oferta formativa y las malas condiciones laborales (incluida la exigencia de una titulación) para el ejercicio de la profesión.

Palabras clave

Oferta formativa, formación docente, español segunda lengua, español para inmigrantes

1. Introducción

Aunque el título de este artículo haga referencia a los programas de formación en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, no cabe duda de que el marco general en el que aquellos han de inscribirse es el más amplio de la relación entre inmigración y aprendizaje de lenguas. Se trata de un aspecto dentro de la adquisición de segundas lenguas cuyas implicaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas y educativas han sido profusamente estudiadas en otros países (EE.UU., Holanda, Francia...). Así, por un lado, se ha analizado la especificidad de la adquisición en contexto natural por parte de adultos inmigrantes (Perdue, 1982, 1993)¹ y, por otro, la situación de las lenguas de los inmigrados en Europa y su implantación y convivencia con las ya existentes en los países de acogida, con las consiguientes situaciones de bilingüismo, adquisición bilingüe en edad escolar, problemas de cambio de código y préstamos o de mantenimiento y pérdida de la lengua (Extra y Verhoeven, 1993, 1999; Extra y Gorter, 2001). Más recientemente, pero ya con una cierta tradición, España se

¹ Algunos de los principales proyectos de investigación europeos sobre la adquisición de la lengua por parte de inmigrantes adultos proceden de la década de los 70 y 80, como recogen Nussbaum, Llobera y Pujol (1998: 10 y ss.).

ha incorporado a esta corriente de análisis y reflexión. Disponemos de aproximaciones al fenómeno desde una perspectiva sociolingüística (Broeder y Mijares, 2003; García Marcos 2002) y lingüística (Hernández Sacristán y Morant, 1997). Y, por otro, desde la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas, los trabajos que abordan los aspectos más directamente didácticos y curriculares (García, 2004; Ibarraran *et al.*, 2007, Instituto Cervantes, 2006; Muñoz, 2004; Villalba y Hernández, 2004; Unamuno, 2003; también monográficos de revistas como *Carabela* o *Textos*) y los que tratan la situación concreta de aprendizaje de la lengua por parte de colectivos de un mismo origen, desde una visión contrastiva (Moreno Cabrera *et al.*, 2002).

En anteriores foros², se han abordado aspectos muy diversos que tienen que ver con la enseñanza a inmigrantes (actuaciones en educación de adultos, alfabetización, enseñanza con fines laborales, programas de enseñanza para niños y adolescentes, interculturalidad o materiales didácticos). En éste que ahora nos reúne, sin embargo, el tema se enfoca desde la perspectiva no ya del tipo de enseñanza que se está impartiendo, sino del tipo de formación que poseen los profesores que se encargan de tal docencia.

En ese marco, me corresponde a mí tratar sobre la oferta de formación del profesorado de español como segunda lengua, que es sin duda amplia y diversa³. Si bien los contextos de enseñanza varían (enseñanza a adultos, enseñanza a niños y adolescentes escolarizados), la formación debe recoger las necesidades de los profesores en ambas situaciones. En este artículo, revisamos las opciones de formación existentes (inicial, permanente y especializada) para un docente que quiera enseñar español como SL a inmigrantes, teniendo en cuenta el punto de partida (cómo estábamos hace veinte años) y los objetivos por alcanzar. Presentamos a continuación la oferta de programas existente y finalizamos con una reflexión crítica sobre la inadecuación entre el buen estado actual de la oferta formativa y las malas condiciones laborales (incluida la no exigencia de una titulación) para el ejercicio de la profesión docente.

2. Formación del profesorado de SL. Un largo camino: de dónde venimos y adónde vamos

Fruto de la inmigración, hace tiempo que vivimos un cambio en nuestra sociedad, en general, y en la educación, en particular, que es lo que aquí nos interesa. Desde la perspectiva de la actual situación intercultural en las aulas y en la calle, es evidente que la formación del profesorado de español como SL debe ofrecer una

² Estoy pensando en las pioneras *Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, realizadas en 1995, la lectura de cuyas actas evidencia la preocupación por el tema desde hace ya más de una década (Álvarez Angulo, 1995). Con posterioridad, en 2003, tuvo lugar el encuentro “La enseñanza del español a inmigrantes”, organizado por el Instituto Cervantes. Y más recientemente, el *I y II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de SL a Inmigrantes* (celebrados, respectivamente, en 2004, en Santander y en 2006, en Alicante), donde se trataron todas estas cuestiones. El *III Encuentro*, por su parte, de mayo de 2008, en Granada, centró su atención en uno solo de los elementos implicados: la evaluación (tanto de la competencia de este tipo de estudiantes, como de la docencia a los mismos).

³ Mi vinculación con el tema proviene de la experiencia como profesora de lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas en las licenciaturas de Filología y Magisterio de la Universidad de Alicante, pero también de mi labor como tutora de prácticas preprofesionales de español como lengua extranjera (E/LE, en adelante) en institutos y centros de adultos de Alicante; así como formadora de profesores en cursos del Instituto Cervantes, de los CEFIRE (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana) o en diversos Másteres (Salamanca, Sevilla, UIMP, Alcalá o Alicante). En todos estos ámbitos, he ido constatando un interés creciente por la especificidad de la enseñanza de E/LE para inmigrantes que los respectivos programas, en buena medida, han intentado incorporar de manera paulatina.

respuesta clara en forma de programas, asignaturas o cursos específicos que aborden estos temas.

Todos estamos de acuerdo en la necesidad de una formación específica que prepare al futuro profesor de español para no nativos, porque ello ayuda a delimitar el campo de actuación y, sobre todo, a la profesionalización y dignificación de esta tarea. En anteriores trabajos (Pastor, 1999, 2007) presenté cuáles debían ser, a mi entender, los contenidos que debían incluir los programas de formación para este tipo de docente. Sobre ello reflexionaron previamente y con gran conocimiento de causa Miquel Llobera (1999) o Ernesto Martín Peris (1993, 1998 y también en el marco de las presentes *Jornadas*). Por tanto, no hará falta insistir en ello. Allí encontraremos cuál debiera ser el perfil y, por tanto, la formación, del profesor de idiomas en general, y de español como lengua extranjera en particular. Quizá cabría añadir ahora qué otros aspectos no contempla tal formación que, en cambio, son muy recomendables para la enseñanza de la lengua a inmigrantes. Partimos de la base, huelga decirlo, que para dedicarse a este (y cualquier otro) tipo de enseñanza resulta imprescindible que el docente esté cualificado y que cuente, por tanto, con una formación específica de calidad, que pasa por:

- Una especialización previa como profesor de E/LE, que contempla conocimientos básicos de adquisición de segundas lenguas, metodologías de enseñanza, desarrollo de contenidos y destrezas, programación y evaluación, materiales y recursos didácticos, etc.
- Y, además, un conocimiento de los fenómenos de inmigración e interculturalidad y de sus implicaciones sociolingüísticas, educativas y culturales. En especial, el docente debe conocer las condiciones (normativas y humanas) de la enseñanza de la segunda lengua en tales circunstancias, ha de adaptarse a esta nueva situación y, ante alumnos de diversa procedencia, circunstancias e intereses, ha de plantearse qué sabe de ellos, de su lengua, su cultura o su estilo de aprendizaje y cómo puede contribuir a cumplir sus expectativas respecto de la lengua. Resulta muy interesante, cuando es posible, la incorporación al aula de comentarios lingüísticos y culturales contrastivos (aunque es obvio que en grupos multilingües es una práctica inviable); en cualquier caso, siempre es útil el aprovechamiento didáctico de la diversidad cultural.

Lógicamente, como ya se ha indicado en otras ocasiones (Hernández y Villalba, 1994), esta formación específica sólo puede abordarse desde una perspectiva multidisciplinar. Pero, en cualquier caso, hoy por hoy, esta cualificación *comienza* en la universidad, porque a cualquier profesor, ya ejerza en la enseñanza reglada (tanto en primaria como en secundaria y bachillerato, así como en Escuelas Oficiales de Idiomas), ya en la enseñanza no reglada (instituciones, academias) se le exige una licenciatura que, en la mayoría de los casos, y según el nivel educativo, suele ser la de Educación o Filología. Y continúa en los propios centros de trabajo, a través de cursos de formación permanente, y en la propia experiencia docente crítica y reflexiva, que pasa por la autoformación a lo largo de la vida.

Empezando por el principio... ¿qué es lo que un alumno puede en realidad cursar en los estudios universitarios para formarse como futuro profesor de segundas lenguas?

Antes de comentarlo, me interesa muy brevemente echar la vista atrás y ver *de qué estado de la formación del profesorado venimos*.

Hagamos un ejercicio de ‘memoria histórica’⁴, poniéndonos en la piel de un profesor de ELE que comenzara su labor docente hace veinte años (yo misma). Si el propio mundo de ELE estaba en mantillas, cuánto más el de la formación de profesores de ELE. Una vez traducido el *Nivel Umbral* al castellano (1979), se empezaron a publicar los primeros manuales del enfoque comunicativo, se habían celebrado las tres *Jornadas* de las Navas del Marqués, se inauguraba el bloque de Didáctica de ELE de *Expolingua* (1987), pero...no existía el Instituto Cervantes, ni, por tanto, ningún certificado oficial de español, ni ningún curso de formación, ni ningún máster oficial de ELE. Tampoco había la cantidad de personas que actualmente estudian español como lengua extranjera en todo el mundo, ni una presencia como la actual de inmigrantes en nuestro país, ni ello había despertado la conciencia que se tiene hoy en día del español como recurso económico. Consecuentemente, no había una legión de licenciados deseando ‘especializarse’ en la enseñanza de español, previendo ejercer profesionalmente como docente en cualquiera de los contextos en los que hoy damos clases de esta lengua...

Eso supone que muchos de los que comenzamos entonces lo hicimos sin una formación previa específica, sencillamente porque no existía. La fuimos adquiriendo con el tiempo, el estudio y la experiencia crítica. Actualmente, como decíamos y comprobaremos en el siguiente apartado, la oferta es variada y diversa. Ahora bien, ¿es eso suficiente para asegurar una buena docencia? En nuestra modesta opinión, no: una buena formación es un *requisito* para la calidad de la actuación docente, pero no nos asegura el funcionamiento del sistema y el completo aprendizaje por parte de nuestros alumnos. Porque el profesor es una pieza clave, pero no la única en el proceso de enseñanza. Uno puede tener una buena formación, ser un buen docente y toparse con una situación que imposibilite el que pueda ejercerla: por las condiciones del aula, del grupo o de la situación laboral. Lo que quiero decir, y avanzo con ello algunas de las conclusiones, es que actualmente el nivel de formación es adecuado, aunque siempre mejorable, de acuerdo. Y que, sin embargo, hoy por hoy existen otros aspectos más urgentes, como, por poner sólo un ejemplo, la asunción por parte de las administraciones educativas de la necesidad de proveer de mayor número de plazas de español para extranjeros, y específicas como tales, en EOI, centros de adultos y centros de secundaria. Eso supone asumir que son estos centros educativos los que deben responsabilizarse oficialmente de esta docencia (liberando así a voluntarios y entidades no educativas, que podrían dedicarse a otros objetivos no específicamente lingüísticos y que ya han cumplido en ese sentido una misión loabilísima); y que, por tanto, se les debe dotar de profesorado específicamente formado (que lo hay) y materiales didácticos igualmente específicos (que también los hay).

Es cierto que, actualmente, en los institutos y centros de adultos el profesorado que se encarga de dar clase a los alumnos extranjeros no siempre está formado en enseñanza de idiomas (ojo: otras muchas veces sí). Por un lado, a quien ya está dando esas clases se le debe proporcionar la opción de reciclarse y ello se produce a través de los Centros de Profesores y de la ya citada formación permanente. Pero, por otro lado, el problema estriba en que sí hay mucha gente preparada, pero la administración no exige que se creen plazas específicas para impartir tal docencia y que puedan acceder a ellas quienes tengan tal formación.

Dejo estas deliberaciones para el final y expongo a continuación la situación actual de formación para los futuros profesores de español como LE y L2.

⁴ Como hizo Graciela Vázquez (2008) en su plenaria del XVIII Congreso Internacional de ASELE.

3. Ofertas y programas

Como es sabido, existen diversas modalidades de formación docente. Entre ellas, se suelen distinguir tres (Llobera, 1993):

- ✓ *F. inicial*: Consiste en un primer acercamiento a lo que significa la enseñanza de idiomas, a través de contenidos teóricos y prácticos que permitan al profesorado acometer la actividad docente con ciertas garantías;
- ✓ *F. permanente*: Una vez ya en activo, el estudio se orientaría a la maduración o perfeccionamiento de la actuación profesional (mediante el análisis crítico de la docencia, el acceso a nuevas perspectivas para el desarrollo de competencias en la L2, oportunidades para observar y discutir la práctica docente y evaluación de la misma);
- ✓ *F. especializada*: Es la requerida por aquellos profesores que desean dedicarse a la investigación, que poseen responsabilidades en diversas actividades relacionadas con este campo (diseño de materiales, asesoramiento a autoridades educativas, programación de cursos y elaboración de diseños curriculares, etc.) o, finalmente, que hayan de actuar, a su vez, como formadores de profesores.

La formación permanente del profesorado ha sido abordada con detalle por Fuencisla Cuesta y Joseba Ibarra (2007), y a esta publicación me remito para entender las dificultades por las que atraviesa (y utilizo este término recogiendo, en cierto modo, las conclusiones de la misma). Ellos presentan las distintas percepciones que sobre las necesidades formativas tienen los propios profesores (desde el que considera que 'no es su problema' o el que sólo ve la parte 'folclórica' del asunto, hasta el que se implica y es capaz de distinguir cuestiones concretas en las que requiere ser formado); los autores dan fe del actual 'boom' en cuanto a educación intercultural y L2 se refiere y constatan también la diversa procedencia de los que se encargan de uno y otro aspecto: del ámbito de la pedagogía, en el primer caso, y de la filología, en el segundo; en general, presentan una visión bastante crítica de la formación permanente actual y por ello finalizan con una propuesta que supone implicar directamente a los miembros de los claustros y hacer que interactúen entre sí, que no sea una formación basada en cursillos más o menos frecuentes o alejados de la realidad docente diaria, sino que surja *desde dentro* del colectivo de profesores, atendiendo sobre todo a tres aspectos:

1. La formación en didáctica de SL y en pedagogía intercultural,
2. La coordinación con la enseñanza de otras lenguas (idioma extranjero y, en su caso, idioma cooficial),
3. Y el aprendizaje integrado de lengua y currículo.

Debo decir que, tanto en la formación inicial como permanente, suele haber una crítica generalizada por parte de los que la reciben, en el sentido de que es tachada de 'demasiado teórica', como esperando una aplicación directa al aula de lo tratado en el curso de formación... La vertiente práctica es fundamental, por supuesto, pero no hay que olvidar que la profesión docente se aprende ejerciéndola y que todo lo demás son ayudas, información sobre lo que está en juego, sobre dónde obtener lo que se necesita (materiales, actividades), etc. De lo que se trata, en definitiva, es de dar las herramientas para que el profesor sepa actuar o reaccionar en cada caso del modo más adecuado, puesto que los contextos de aula son siempre muy diversos, incluso de un año para otro.

En cualquier caso, dentro de la formación permanente, advierto dos caminos diferenciados. Por un lado están quienes han enseñado español en el extranjero y han regresado, así como quienes trabajan en academias privadas, centros de idiomas de

las universidades o EOI; muchos de ellos suelen asistir a los cursos de formación de las propias universidades o del Instituto Cervantes, y a encuentros como el congreso de ASELE⁵, el ya desaparecido Expolingua (Madrid) o el actual Encuentro Práctico de Profesores de Español (Barcelona). Por otro lado, en cambio, el profesorado que está trabajando con inmigrantes (en primaria y secundaria, con adultos o en otras instituciones), parece que se mueve por otros círculos (por ejemplo, los cursos de formación de las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma). Es una lástima que no haya más intersecciones entre ambos círculos (aunque es verdad que, afortunadamente, ya están comenzando a producirse⁶), porque a veces se pierde información muy preciada: cuestiones o materiales que son muy evidentes para un grupo no lo son para el otro y viceversa; la consecuencia es que perdemos todos. Si fuéramos capaces de poner en común todos los logros y de difundirlos adecuadamente, nos evitaríamos tener que comenzar de cero en muchas ocasiones, cuando otras personas ya han realizado ese trabajo (y estoy pensando en reflexiones teóricas, materiales, diseños curriculares, actividades y propuestas, etc.).

Antes de hablar de la oferta actual para la enseñanza de la lengua a inmigrantes, hay que citar las interesantes reflexiones que sobre este tema en particular propone el debate del Centro Virtual Cervantes sobre “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa”⁷. Allí se recogen las directrices que deben seguir este tipo de programas, se alude sobre todo a la formación permanente y se cuestiona también aquella de que disponen tanto los profesores en activo como los que se incorporan al sistema educativo. Efectivamente, son muchas las voces críticas respecto a la distancia entre las demandas de la realidad social y los planes de estudio universitarios (Cuesta e Ibarra, 2007). En muchas ocasiones, no les falta razón, porque persiste aún una concepción tradicional de los estudios filológicos que nada tiene que ver con la inquietud por una salida profesional como puede ser la enseñanza del español como segunda lengua. Pero no podemos quedarnos en el tópico de que la universidad es siempre ajena a esta realidad. Del mismo modo que, desde el Instituto Cervantes (tanto en el programa propio, como en el que realiza en colaboración con diversas universidades españolas), la oferta de cursos de enseñanza de español para inmigrantes ha aumentado muy significativamente en los últimos años⁸, también los planes de estudio de las licenciaturas de Filología incluyen desde hace tiempo asignaturas sobre E/LE. Y, para el tema que nos ocupa, hay que tener en cuenta que muchas de ellas dedican una parte sustancial de sus contenidos a tratar la especificidad de la enseñanza a inmigrantes, aunque no estén dedicadas en exclusiva a ello.

Así pues, me referiré a partir de este punto a la formación inicial (grado y posgrado) e intentaré mostrar cuál es la situación en los actuales planes de estudio universitarios. Aunque queda mucho por mejorar, creo que un repaso a los mismos

⁵ Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

⁶ Por ejemplo, en el último congreso de ASELE (Alicante, 2007) hubo una mesa redonda dedicada a la enseñanza y la evaluación del español para inmigrantes.

⁷ Las direcciones electrónicas de todos los enlaces citados se encuentran en el apartado final de bibliografía.

⁸ Durante este curso 2007/08, entre la oferta exclusiva del Instituto, contabilizo 5 cursos específicos sobre este tema. Tratan sobre la enseñanza del español como nueva lengua a inmigrantes de origen marroquí, también de origen chino, en Primaria y Secundaria, o para inmigrantes adultos. Puede consultarse la información en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/cursos_profesores_espanol/cursos_2007_2008.shtm. Entre los cursos realizados en colaboración con otras universidades, hay tres más dedicados a la enseñanza de español a inmigrantes: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/cursos_profesores_espanol/cursos_2008_colaboradores.sh
[tm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/cursos_profesores_espanol/cursos_2008_colaboradores.sh)

revelará que la universidad está respondiendo ya, aunque no sea del todo satisfactoriamente, a esta demanda de formación. A continuación analizamos de qué modo.

En uno de los capítulos de un interesante libro sobre la oferta formativa actual del profesorado de E/LE (Martinell, 2004), la profesora Mar Cruz ofrecía ya un repaso sobre la formación que entonces proponían las universidades españolas en segundo y tercer ciclo, en especial por lo que se refería a las licenciaturas de Filología y Humanidades. La primera conclusión a la que llegaba era el cambio experimentado desde principios de los noventa, en la medida en que cada vez había más facultades que incluían en sus planes de estudios alguna asignatura (normalmente optativa) relacionada con el español como lengua extranjera. Para demostrarlo, detallaba los datos de tales asignaturas y aportaba sus programas, cuyos contenidos pueden dar buena cuenta de cuáles son las directrices seguidas⁹. Las universidades de las que se aportaba información (y sobre las que al final se hace un balance positivo) eran las de Barcelona, Oviedo, Autónoma de Madrid, Zaragoza, Salamanca, UNED, Valencia, Pablo de Olavide y Málaga. A ellas podríamos añadir otras que también poseen este tipo de formación ya desde la licenciatura, como las siguientes (se añade el enlace donde se puede comprobar el contenido de la especialización ofertada):

- La Universidad de Santiago de Compostela (<http://www.usc.es/es/titulacions/>)
- La Universidad de Vigo (http://www.uvigo.es/estudios/index_gl.htm)
- La Universidad de La Coruña (<http://www.udc.es/estudios/es/planes/613311.asp>)
- La Universidad de León (<http://www.unileon.es/index.php?elementoID=588>)
- La Universidad Autónoma de Barcelona (<http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1089963374382&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudis¶m1=1089612449010¶m2=>)
- La Universidad de Alicante, que dispone en estos momentos de una “Mención de Español como Lengua Extranjera”, dentro de Filología Hispánica, con al menos seis asignaturas específicamente dedicadas a la enseñanza del español para extranjeros, más un practicum obligatorio <http://www.ua.es/centros/facu.lletres/estudios/menciones/mencionesspanol.html>

Sin ánimo de ser exhaustiva, sólo pretendo mostrar cómo las universidades han ido incorporando a sus catálogos de optativas materias relacionadas con la enseñanza del E/LE. Se podrá objetar que una formación limitada a una o varias asignaturas optativas es insuficiente, pero no se le puede pedir a un grado universitario algo (la especialización) que no debe ofrecer, como comentaré más adelante.

Quisiera también mencionar otro ámbito de la formación universitaria del que disponen nuestros alumnos, si bien de dimensión eminentemente práctica, como son las denominadas “Prácticas preprofesionales”. Las que aquí nos interesan consisten en prácticas docentes tutorizadas, a través de las cuales se consiguen créditos, del mismo modo que se obtendrían cursando cualquier otra asignatura. Los centros donde se llevan a cabo son institutos, escuelas de adultos, ONGs, Escuelas de Idiomas, etc. y en muchos de ellos los alumnos entran en contacto directo con los inmigrantes, incluso impartiendo clases a partir de un determinado momento¹⁰.

⁹ A tal información nos remitimos, ya que no podemos reproducirla aquí, debido al espacio del que disponemos.

¹⁰ Puede consultarse en el siguiente enlace, a modo de ejemplo, la información correspondiente a la Universidad de Alicante: <http://www.ua.es/centros/facu.lletres/practicas/index.html>, pero son muchas más las que ofrecen este tipo de prácticas.

Por lo que respecta a las Facultades de Educación, responsables de la formación de los futuros maestros, hay que recordar que incluyen, además de las asignaturas de lengua y segunda lengua, un *practicum* obligatorio en el que los estudiantes entran en contacto directo con la situación del aula, con la presencia en muchos casos de alumnos no nativos. Precisamente por ello, la reflexión sobre la realidad educativa se inserta en el aula universitaria ya desde la formación inicial¹¹.

Junto al panorama formativo del periodo de grado, la oferta se amplía sustancialmente cuando hacemos referencia a posgrados, másters y doctorados impartidos en universidades españolas, que constituyen un complemento imprescindible para quien, habiendo cursado alguna de las asignaturas mencionadas, desee dedicarse a la docencia de E/LE o E/SL. No hay que olvidar que, en la estructura que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, se tiende a la realización de un grado generalista que habilite para una posterior especialización en los estudios de posgrado. En estos momentos, en los que se están discutiendo los futuros planes de estudios que habrán de entrar en vigor a partir del 2010, el reto será no ya buscar, como proponíamos hace algunos años, una licenciatura específica en ELE, sino un mantenimiento de la oferta de optativas actual, dado que las titulaciones de las diversas filologías tendrán, previsiblemente, una importante base común. La especialización vendrá después, de la mano de los posgrados; y tanto en éstos como en los propios grados, de lo que se está discutiendo precisamente es del acercamiento de los planes de estudio a las demandas de la sociedad, de la necesidad de que los másters, por ejemplo, habiliten profesionalmente para el ejercicio de una profesión (y me refiero a aquellos que no están enfocados a la investigación). De modo que éste es el momento de unir estas exigencias de la convergencia europea¹², con las demandas de profesorado formado de las que estamos discutiendo en estas Jornadas.

Pues bien, respecto a *la oferta de posgrados*, creo que a día de hoy podemos hacer una interpretación moderadamente positiva del cambio experimentado en este sentido por nuestras facultades: pensemos que hace apenas quince años no existía más que uno o dos másters en E/LE, y ahora prácticamente no hay universidad que no tenga su propio programa de posgrado en el tema.

Si bien recogemos en un anexo las universidades que ofrecen másters sobre E/LE, aludimos ahora *exclusivamente* a aquellas cuyos másters tratan más específicamente, de una manera u otra, sobre *Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Son las siguientes:

- Universidad de Zaragoza: Curso de postgrado de *Profesor de Español para Alumnos Inmigrantes* (desde 2001), organizado por el Dpto. de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Educación y dirigido por Pilar Morterero: <http://wzar.unizar.es/servicios/epropios/oferta/85.html>
- Universitat de Girona: Màster en *Llengües, Moviments de Població i Construcció Social. Ensenyament del català i del espanyol com a segones llengües*. Responsables académicos: Francesc Roca y Xavier Lamuela: <http://www.udg.edu/tabid/8439/Default.aspx?ID=310200307&language=ca-ES&any=2008>

¹¹ Son muchas las iniciativas surgidas desde las Facultades de Educación; me atrevo a señalar una muy próxima, la del portal *Unitat per a l'Educació Multilingüe* (UEM), de la Universidad de Alicante, muy sensible a la escolarización del alumnado extranjero: <http://www.ua.es/uem/>.

¹² Que, por otro lado, ya han generado algunas protestas, sobre todo por parte de los estudiantes, que critican una posible mercantilización de los estudios universitarios.

- Universitat de Barcelona (Instituto de Formación Continua): *Màster en Immigració i Educació intercultural*: <http://www.il3.ub.edu/ca/detail/course/25131.html>
- Universitat Autònoma de Barcelona: *Màster en Educació Intercultural* <http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1096480139517&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudisPOP¶m1=1096482846025>
- ICE de la Universitat de Barcelona *Curs de Postgrau en Educació Plurilingüe* (semipresencial, desde 2003): <http://www.ub.edu/ice/portaling/postgrau/postgrau-breu.htm>
- UNED: Experto Universitario *La Lengua Española en la integración de los Inmigrantes: bases teóricas y metodológica*. Directora: Victoria Marrero: <http://www.fundacion.uned.es/cursos/educacion/experto-universitario/lengua-espanola-integracion-inmigrantes/>
- Universidad de Castilla-La Mancha, en colaboración con el Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía (GIEMIC): Curso *on line* Especialista universitario en *Inmigración e interculturalidad*: <http://www.uclm.es/actividades0506/especialista/inmigracion/>
- Universidad de Deusto. Máster Europeo en Enseñanza de Lenguas, Interculturalidad y Formación del Profesorado: http://www.postgrado.deusto.es/servlet/Satellite/Postgrados/1134736065352/_cast/%231114172182946%231134735901113%231114172182995/0/c0/UniversidadDeusto/comun/render?tipoColeccion=Page

A modo de resumen, las posibilidades de formación actual de E/LE y E/L2, que incluyen la enseñanza de español para inmigrantes, son las siguientes:

- Desde la enseñanza reglada universitaria:
 - Asignaturas (obligatorias y optativas) durante el grado.
 - Prácticas preprofesionales con las que se entra en contacto con la realidad del aula.
 - Cursos de posgrado y másters (generales sobre E/LE y específicos sobre español para inmigrantes).
- A través de cursos específicos:
 - De las propias universidades
 - De los centros de formación permanente del profesorado de las diversas comunidades autónomas, a los que acuden muchos profesores en activo, pero también muchos recién licenciados.
 - De instituciones de diversa índole (el Instituto Cervantes entre ellas, pero también de la Fundación Ortega y Gasset¹³, academias privadas, etc.).
- Mediante la propia experiencia continuada, en aquellos profesores que se han comprometido con esta docencia y llevan a cabo una autoformación continua (con la consulta, por ejemplo, de los numerosos recursos, tanto artículos como materiales didácticos, disponibles en la red). Esta vía pasa, sin duda, por lo que se ha dado en llamar la investigación en acción. En este sentido, no puedo dejar de mencionar la utilidad de portales específicos como el ya citado debate sobre “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas

¹³ Esta fundación, por ejemplo, organiza este año el curso “La enseñanza de la gramática para alumnos inmigrantes en contexto escolar”, http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_is=75

en Europa”, del Centro Virtual Cervantes, con los documentos que aporta; o el recientemente abierto sobre *Segundas lenguas e Inmigración*¹⁴.

- A través de las editoriales: No sólo con el análisis de los materiales didácticos, que incluyen ya algunos, muy valiosos, dedicados a la enseñanza a inmigrantes, sino también con los talleres y seminarios que a menudo acompañan a las presentaciones de novedades.
- Mediante la asistencia a Jornadas, Congresos y Encuentros de todo tipo, como el que hoy nos reúne.

Quizá estemos en un momento en el que se estén centrando las miradas sobre la figura del profesor. Por ejemplo, en el marco de los cursos de verano de la Universidad del País Vasco habrá este próximo julio de 2008 un curso titulado “El profesor de segundas lenguas: personalidad y docencia”. Y también el congreso de la ASELE de este año está dedicado precisamente al profesor de ELE, de modo que una de sus líneas temáticas es la formación del profesorado. No sé si es una casualidad, pero sí evidencia una preocupación latente por la formación y el ejercicio de la docencia, de la mano de exigencias laborales que denuncian la flagrante situación en que en demasiadas ocasiones se trabaja por lo que se refiere al español como LE y L2¹⁵.

Apenas he abordado la tercera modalidad de formación a la que me refería al inicio, el ámbito de la formación especializada. Habrá que esperar para ello a una próxima incursión en el tema, cuando estén superadas las reflexiones que aquí presentamos acerca de la formación inicial y permanente, cuyas conclusiones presentamos en el siguiente apartado.

4. Conclusiones

- Partimos del reconocimiento de la especificidad de la enseñanza del español como SL, dentro de las directrices generales de la didáctica de las lenguas.
- Advertimos, en los últimos veinte años, una considerable mejora de la oferta formativa, tanto la inicial, a través de los planes de estudio universitarios, como la permanente, a través de diversos cauces
- Es cierto que esta situación es mejorable: en cuanto a la estructura de los cursos, sus objetivos (conocer de verdad la situación de la enseñanza de español como SL), las modalidades (que incluyan prácticas en contacto con la realidad), la mejor preparación de los formadores, etc.
- Este último punto es el que probablemente se perfila como decisivo en el futuro: la formación especializada. Qué concepción de la enseñanza de español como L2 posean y difundan los formadores de profesores, directores de programas educativos, diseñadores de currículos o autores de materiales influirá indirectamente en la evolución de esta especialidad.

¹⁴ En el apartado de bibliografía se recogen los enlaces que pueden resultar de interés para la autoformación.

¹⁵ La campaña de recogida de firmas para la mejora de la situación de los profesores de ELE es muy crítica, y con razón, en este sentido. Para obtener más información y adherirse a ella, véase <http://www.firmasonline.com/1Firmas/camp1.asp?C=1180>

- Cuanta más investigación y formación hay, mayor es el reconocimiento social e institucional de la docencia del español como LE y L2. Pero se trata de un camino que hemos de recorrer juntos, profesores, autoridades educativas y sociedad. Se da actualmente una considerable inadecuación entre formación del profesorado y oferta laboral. Y creo sinceramente que, adquirido un nivel de formación aceptable, si no existe un reconocimiento y una exigencia de la titulación específica para el ejercicio docente, hay que volcar todos los esfuerzos en conseguirlos, si bien manteniendo la inversión en formación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Sobre enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes:

- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (ed.) (1995), *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados, Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 183-490.
- BROEDER, Peter y Laura MIJARES (2003), *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante*, Madrid, CIDE / Comunidad de Madrid.
- Carabela (2003), nº 53, *La enseñanza de español a inmigrantes*, Madrid, SGEL.
- EXTRA, Guus y Ludo VERHOEVEN (eds.) (1993), *Inmigrant Languages in Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
- EXTRA, Guus y Durk GORTER (eds.) (2001), *The other languages of Europe: demographic, sociolinguistic and educational perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- EXTRA, Guus y Ludo VERHOEVEN (eds.) (1999), *Bilingualism and migration*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- GARCÍA, Crescen (2004), *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Madrid, Edinumen.
- GARCÍA MARCOS, Francisco (2002), *Sociolingüística e inmigración*, Granada, Método.
- HERNÁNDEZ, M^a Teresa y Félix VILLALBA (1994), "Inmigración y educación", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 231.
- IBARRARAN, Amaia, David LASAGABASTER y José Manuel SIERRA (2007), *Inmigración y aprendizaje de las lenguas en un contexto bilingüe*, Bilbao, Editorial Lete.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Español como nueva lengua: orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, Madrid, Santillana/Universidad de Salamanca.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004), "La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional", en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 1205-1224.
- NUSSBAUM, Luci, Miquel LLOBERA, y Mercè PUJOL (1998), *Adquisición de lenguas extranjeras. Perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.
- PERDUE, Clive (ed.) (1982), *Second language acquisition by adult immigrants: A field manual*, Strasbourg, European Science Foundation.

PERDUE, Clive (ed.) (1993), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic perspectives*, Vol. I: *Field methods*. Vol. II: *The Results*, Cambridge, CUP.

Textos (2000), nº 23, monográfico “Lenguas e inmigración”, Barcelona, Graó.

UNAMUNO, Virginia (2003), *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona, Graó.

VÁZQUEZ, Graciela (2008), “De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad”, en Pastor, Susana y Santiago Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Alicante, Universidad de Alicante [en prensa].

VILLALBA MARTÍNEZ, Félix y M^a Teresa HERNÁNDEZ (2004), “Español como segunda lengua en contextos escolares”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 1225-1258.

2. Sobre formación del profesorado

AA. VV. (2002), Mensajes del «Debate de inmigración y enfoque intercultural» del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>, a partir del mensaje 1452 del 22 de enero de 2002, en el que se presenta una cita IX sobre formación del profesorado.

AA. VV. (2004), *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*, en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentacion/manifiesto.htm>

AA. VV. (2006), *Propuestas de Alicante*, II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, Madrid, Edinumen, en <http://www.marcoele.com/downloads/propuestasalicante.pdf>

CANDELA, Pilar (2003), *Formación del profesorado de español a inmigrantes. Estado de la cuestión y posibles desarrollos*, <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/ponencias/candela.htm>

CUESTA, Fuencisla y Joseba IBARRA (2007), “L2 en contextos educativos: formación permanente del profesorado”, en el volumen monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, Linred, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, nº 5, http://www.linred.com/numero5_anexo1.html

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (2008), “La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas”, en PASTOR, Susana y Santiago ROCA, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, *Actas del XVIII Congreso de ASELE*, Alicante, Universidad de Alicante [en prensa].

GONZÁLEZ, M^a I., R. LARRAZ y L. TORRES (2007), “Evaluación de la situación laboral del profesorado de ELE”, en PASTOR, Susana y Santiago ROCA, *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, *Actas del XVIII Congreso de ASELE*, Alicante, Universidad de Alicante [en prensa].

KELLY, Michael (coord.) (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton y Comisión europea, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf

- LLOBERA, Miquel (1993), "Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera (LE)", en MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid, Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, pp. 139-150.
- LLOBERA, Miquel (1999), "La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", en ZANÓN, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 101-120.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1993), "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid, Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, pp. 167-180.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1998), "El profesor de lenguas: papel y funciones", en MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE de la UB/Horsori, pp. 87-100.
- MARTINELL, Emma (coord.) (2004), *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, Madrid, Edinumen.
- NÚÑEZ, M^a P., A. GONZÁLEZ y F. TRUJILLO (2006), "La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n^o 42, Barcelona, Graó, http://fernandotrujillo.com/publicaciones/formacion_profesorado_EL2.pdf
- PASTOR CESTEROS, Susana (1999), "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera", en JIMÉNEZ JULIÁ, T., M^a C. LOSADA y J.F. MÁRQUEZ (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago: Universidad de Santiago, pp. 255-260.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004), "La formación de profesores de segundas lenguas", en *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 323-335.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2005), "Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación", *Hispanogalia*, n^o 1, París, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, pp. 53-167.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2007), "Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes", en el volumen monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, Linred, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, n^o 5, http://www.linred.com/numero5_anexo1.html
- PUJOL BERCHÉ, Mercè (1994), "Reflexiones en torno a la formación universitaria de los futuros profesores de lenguas extranjeras", en RUIZ, J. M., P. SHEERIN y E. GONZÁLEZ (eds.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 653-659.
- ROMERO GUALDA, M^a Victoria (1990), "¿Formación específica para los profesores de español como lengua extranjera? Discusión y comentario", en R. FENTE *et al.* (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, Granada, Universidad de Granada, pp. 317-322.

3. Enlaces de interés para la autoformación a través de la red:

GARCÍA, Pilar, M^a Teresa HERNÁNDEZ y Félix VILLALBA (moderadores), *Debate sobre "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa"*, <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/>.

HERNÁNDEZ, M^a T., F. VILLALBA, C. OVEJERO y J. B. GARCÍA, *Segundas lenguas e inmigración*, <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>

MARTINELL, Emma *et al.* (coord.) (2003), "La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española", <http://www.ub.es/filhis/culturele/inmigra.html>, en *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*, <http://www.ub.es/filhis/culturele>.

Actas del "Encuentro sobre La enseñanza del español a inmigrantes" que organizó el Instituto Cervantes en junio de 2003, disponibles desde marzo de 2004, con una versión actualizada de los resultados de los cuestionarios que se pasaron en aquel encuentro, <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/>

Actas del Seminario sobre "Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa", organizado en 2003 por el Consejo Escolar del Estado, <http://www.mec.es/cesces/seminario2003.htm>

Proyecto "Historias de debajo de la luna", del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/>

Revista digital *Glosas Didácticas*:

- nº 11, monográfico sobre "Didáctica Intercultural y E/SL en contextos escolares", <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primer.html>
- nº 15, monográfico sobre "Didáctica intercultural y enseñanza de E/SL en contextos no reglados", <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/15.html>

Revista Educación, nº 343, coordinado por Concha Moreno, http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_monografico.htm

Proyecto GALI (Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració), <http://clic.xtec.es/gali/>

Seminario permanente de formación del profesorado "El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes", dirigido por Mario Gómez del Estal y Jesús Gómez Picaqueo, y coordinado por Ana Martínez Mongay, http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/taller.htm

Unitat per a l'educació multilingüe (UEM), Universitat d'Alacant, <http://www.ua.es/uem/>

VILLALBA, Félix *et al.* (eds.) (2006), *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, Actas de las II Jornadas de Especialistas en Enseñanza de SL a Inmigrantes celebradas en la Universidad de Alicante, *Linred*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, nº 5, http://www.linred.com/numero5_anexo1.html

VILLALBA, Félix y M^a Teresa HERNÁNDEZ (comp.), "Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes", en *Antologías de textos de didáctica del español*, del Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/default.htm

ANEXO

Universidades que ofertan Másteres o Cursos de Posgrado en E/LE

- Andalucía:
 - Universidad de Granada: *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: <http://www.clm-granada.com/>
 - Universidad de Málaga: *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: <http://www.didactica-ele.com/>
 - Universidad de Sevilla:
 - *Doctorado en Adquisición de Segundas Lenguas*. http://www.vtc.us.es/web/oferta_doctorado/programa_detalle.asp?id=4&no=1&nr=45
 - *Formación complementaria para Profesores de Español como Segunda Lengua*: <http://www.vtc.us.es/web/contenido.asp?id=3124>
 - Universidad Pablo de Olavide (Sevilla): *Máster en Formación de Profesores de E/LE*: <http://www.upo.es/masterfpele/>
- Aragón:
 - Universidad de Zaragoza: *Doctorado en Didáctica de Segundas Lenguas*.
- Cantabria:
 - Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP): *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (en colaboración con el Instituto Cervantes): http://www.uimp.es/alumnos_matriculacion_postgrado.asp
- Canarias:
 - Universidad de La Laguna: *Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: <http://www.ull.es/master/ele/index.htm>
 - Universidad de Las Palmas de Gran Canarias: *Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=estudios_postgrado&ver=detalle&codigo=109
- Castilla y León:
 - Universidad de León: *Máster en Formación de Profesores de Español*: <http://www.unileon.es/index.php?elementID=714>
 - Universidad de Valladolid: *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: http://www.uva.es/consultas/titulos_propios.php?menu=presentacion&id_curso=06094
 - Universidad de Salamanca: *Máster universitario. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: <http://www3.usal.es/~masterele/>

- Cataluña:
 - Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra de Barcelona: *Máster Oficial de Formación de Profesores de E/LE*: http://www.ub.es/fprofessorat/postgrau/master_fpe-le.htm
 - Universitat de Barcelona Virtual: *Máster Europeo en ELE*: <http://www.ub.es/filhis/documentsweb/masterELE.htm>
 - Universitat Autònoma de Barcelona: *Máster Oficial El català i el castellà com a llengües estrangeres*: <http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1096480139517&pagename=UAB%2FPage%2FTemplatePageDetallEstudisPOP¶m1=1096482866417>
 - Universitat Rovira i Virgili (Tarragona): *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: http://www.urv.cat/masters_oficials/es_llengues_estrangeres.html

- Comunidad Valenciana:
 - Universidad de Alicante: *Máster en enseñanza del inglés y del español como SL/LE*: <http://www.ua.es/dpto/dfelq/posgradoindex.html>
 - Universidad de Valencia: *Diploma de Metodología del E/LE*: <http://www.adeit.uv.es/postgrado/>
 - Universidad Politécnica de Valencia: *Máster Universitario en Didáctica de Lenguas*: http://www.cfp.upv.es/cfp-posei2-web/inicio/curso_datos.jsp?cid=12856&idioma=es

- Euskadi-País Vasco:
 - Universidad de Deusto: *Máster Europeo en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: <http://www.deli.deusto.es/News/1113472374/index.html>

- Madrid:
 - Universidad Complutense de Madrid: *Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera*: <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Estudios%20y%20Acceso&a=documentos&d=0009845.php>
 - Universidad Rey Juan Carlos: *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: http://www.urjc.es/z_files/af_alumn/af10/ele/ensenanza_espanol.html
 - Universidad de Alcalá de Henares: *Máster en Enseñanza del Español y su cultura*: <http://www.alcalingua.com/> y *Máster Oficial de Formación de profesores de español*: https://portal.uah.es/portal/page?_pageid=661,7075927&_dad=portal&_schema=PORTAL
 - Universidad Camilo José Cela: *Experto en Enseñanza del Español para Extranjeros*: <http://sek-portal10.ucjc.edu/portal/page/portal/ucjc/MasterPostgrados23.1>
 - Universidad Antonio de Nebrija: *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Doctorado en Lingüística aplicada a la Enseñanza del ELE*: <http://www.nebrija.com/programas-postgrado/programas-espanol-ele-online/index.htm>

- Murcia:
 - Universidad de Murcia: *Curso de especialista universitario en ELE*: <http://www.um.es/cursoele/info.html>

- Navarra:
Universidad de Navarra: *Diploma de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*: <http://www.unav.es/fyl/diplomaespanol.htm> y *Máster en enseñanza de idiomas* (una de las tres especialidades es la enseñanza de español): <http://www.unav.es/fyl/programasmaster/mei1.htm>
- La Rioja:
 - Universidad de la Rioja: *Máster Universitario en Didáctica en Didáctica del Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera*: http://fundacion.unirioja.es/postgrados/ensenanza_espanol/
- UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia):
 - *Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua*: <http://www.fundacion.uned.es/cursos/educacion/master/ensenanza-espanol/>

El docente de I2 para inmigrantes: Necesidades de la administración educativa

Juan Navarro Barba
Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad
Dirección General de Promoción Educativa e Innovación
Consejería de Educación, Ciencia e Investigación
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
juan.navarro3@carm.es

Hoy es viejo decir que estamos asistiendo a un momento de cambio social y cultural en nuestras escuelas, pues el cambio ya se ha producido. Ya no es innovador revelar que las aulas se presentan diversas, plurilingües o multiculturales, pues de la revelación hemos pasado al hecho, a la realidad del hecho educativo.

Sin embargo, y aunque la inmigración, la interculturalidad o la enseñanza del español como segunda lengua ya no son, hoy en día, realidades tan nuevas, sí lo son en cuanto a desconocidas.

Desconocidas en su tratamiento y planteamiento didáctico, en la capacidad de abordar objetivamente esta diversidad lingüístico-cultural con actuaciones y metodologías de trabajo que aseguren una respuesta eficaz y acorde a las necesidades e intereses de los alumnos inmigrantes y de la sociedad de acogida. Responder a la inmigración con equidad, educar en interculturalidad con calidad y enseñar español al mismo tiempo que proporcionar igualdad de oportunidades ante los currículos de la educación básica es ahora el objetivo primordial de la Administración educativa.

Sin embargo, hacer frente a estos nuevos retos no es tarea fácil, y menos aún, si el desconocimiento hacia estos campos educativos es todavía preocupante. Preocupante no por nuevos sino por lo inquietantes que pueden llegar a ser para quienes todavía están acostumbrados a espacios escolares homogéneos.

El nuevo escenario escolar en el que nos hallamos inmersos precisa de una reflexión profunda sobre cómo atender esta inevitable diversidad, cómo organizar nuestro sistema educativo avanzando en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, ofreciendo en el marco de una escuela inclusiva calidad y equidad educativas.

Un primer paso hacia esta equidad del sistema educativo y sus diversos contextos escolares es la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua (EL2). Enseñar y aprender español L2 supone para muchos profesores y profesoras un nuevo reto en su actividad docente, al tiempo que una revisión profunda de aspectos didácticos que parecían, hasta el momento, estar resueltos en nuestro sistema educativo.

En este sentido, la enseñanza del español es, actualmente, uno de los ámbitos docentes que mayor incertidumbre profesional provoca. Sin embargo, la Administración Educativa de la Región de Murcia apuesta fuertemente por este ámbito indispensable para la inclusión del alumnado inmigrante en condiciones de igualdad, llevando a cabo actuaciones de gran importancia en todo el estado español.

El aprendizaje del español es uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas, gracias a su conocimiento nuestros alumnos extranjeros no sólo acceden al currículo de la educación básica, también adquieren las habilidades y los conocimientos adecuados para vivir en la sociedad de acogida, para convivir con niños y niñas que pertenecen al grupo mayoritario y así, unos y otros, aprenden a vivir juntos. En definitiva, gracias al aprendizaje del español nuestros alumnos inmigrantes entran a formar parte del tejido social que les hace más fácil e igualitaria la vida.

La didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no puede llevarse a cabo eficazmente sin existir con anterioridad una base teórica sólida mediante la cual se pueda proceder a su enseñanza y aprendizaje. Esta base teórica debe estar fundamentada en tres importantes pilares que conforman las disciplinas implicadas en la actividad: la Filología, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje.

La Filología proporciona el campo de estudio, así como los contenidos y ejercicios de manipulación de la lengua, indispensables para que el aprendizaje siga su adecuada progresión. De la Pedagogía toma el docente de español L2 las acciones a través de las cuales planifica su enseñanza, la evalúa y se relaciona con el grupo de estudiantes inmigrantes inmersos en las aulas escolares. Por último, es la Psicología del aprendizaje la disciplina que proporciona los procesos psíquicos o mentales que ocurren en el cerebro a la hora de aprender una segunda lengua.

La unión de estas tres disciplinas en la consecución de un mismo objetivo: el desarrollo de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, consigue que esta nueva didáctica se constituya como una disciplina joven en las aulas, existente como un espacio de intersección, tomando de él los conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción de los aprendizajes.

Es por ello, por lo que la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no debe considerarse como un área de conocimiento pluridisciplinar, sino más bien transversal. Una joven disciplina que mantiene relaciones de contigüidad y complementariedad con los diversos saberes lingüísticos (Lingüística General, Lingüística Aplicada, Lingüística Estructural, Lingüística Pragmática, Lingüística Cognitiva, Lingüística Textual, Sociolingüística o Psicolingüística, entre otras) y con las disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Didáctica General, Organización y Planificación, Orientación, Didácticas específicas, etc.).

Como ha podido comprobarse es indudable la existencia de numerosos factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 en contextos escolares. Enumerando estos factores podríamos hablar de:

- a) **Principios teóricos:** se corresponderían con los conocimientos amplios y profundos que debe poseer el docente de español L2 sobre la materia objeto de enseñanza. Estos conocimientos deberán estar, además, fundamentados en el saber filológico, lingüístico y cultural de la Lengua española.
- b) **Principios procedimentales:** abarcarían los conocimientos necesarios para llevar a cabo la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos conocimientos deberán ser tomados de las diversas disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación.
- c) **Contenidos de la enseñanza:** tomados también de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, los contenidos englobarían los hechos, conceptos, destrezas, normas y actitudes propias de la didáctica y metodología de segundas lenguas y, particularmente, del español como segunda lengua.

- d) **Ámbitos de actuación:** consideramos de suma importancia la atención y reflexión de este factor para la enseñanza de español como segunda lengua puesto que es, a partir del conocimiento del ámbito de actuación, cuando se debe reflexionar sobre la metodología llevada a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alumno, la familia, el centro escolar, bien sea de Educación Primaria, Secundaria o Adultos, la obligatoriedad de los niveles de enseñanza, etc., definen y guían el propio ejercicio docente diario.
- e) **Situación de la enseñanza:** dentro del fenómeno educativo que tratamos, la situación cotidiana de enseñanza es el factor clave que encauzará el quehacer del docente, además de orientar temporal y secuencialmente las unidades didácticas y programaciones de aula a realizar. Considerar los recursos materiales y humanos, los instrumentos al alcance, la disponibilidad de espacios y tiempos o la carga lectiva serán cruciales para el desarrollo fructífero de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua segunda lengua en contextos escolares.
- f) **Situación del aprendizaje:** este último factor -no por ello menos importante- requiere una reflexión profunda por parte de aquel docente que decide implicarse en la enseñanza de español L2 en contextos escolares. Es, a partir del análisis de la situación de aprendizaje, cuando el profesor de español L2 deberá tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado inmigrante, la procedencia geográfica y socioeconómica de los mismos, la lengua materna (L1) que poseen, el desarrollo lingüístico y comunicativo en la L1 y, por último, la edad y el desarrollo físico y psicológico del alumno.

La amplitud de este ámbito de enseñanza conlleva otra de las grandes preocupaciones de muchas instituciones educativas: la formación del profesorado en torno a la enseñanza de español como segunda lengua. Cada vez más a menudo se plantea la necesidad de cualificar al profesorado en esta enseñanza, pues de ella depende, en gran parte, la integración del alumnado inmigrante. Por otra parte, la enseñanza de español como segunda lengua se está convirtiendo en un ámbito educativo inquietante para aquellos docentes que ven cómo se incrementa el número de alumnos inmigrantes en sus aulas.

Sin embargo, y aunque el camino de la formación del profesorado de EL2 está ya iniciado satisfactoriamente en muchas Comunidades Autónomas, existe una evidente inquietud por emprender nuevas acciones formativas que, además de mejorar considerablemente los resultados obtenidos en la formación, facilite a los docentes la adaptación a los nuevos retos que la diversidad actual pone en primer plano.

Una formación plena de los docentes en la enseñanza de español como segunda lengua ha de considerar:

- i. una formación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas para la adquisición de habilidades y técnicas docentes,
- ii. una formación metalingüística del español, necesaria para la adquisición de conocimientos básicos en la enseñanza de español L2,
- iii. una formación pedagógica y de psicología del aprendizaje, imprescindibles para la orientación y tutorización del alumnado inmigrante y
- iv. una formación intercultural, requerida para la actividad docente en contextos socioculturales diversos.

Desde la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia se están llevando a cabo actuaciones de formación del profesorado que favorecen la deseada “profesionalización” del profesorado que imparte la materia español para extranjeros.

Este interés por la profesionalización de los docentes de EL2 que la Región de Murcia está desarrollando es consecuencia directa de una serie de actuaciones que en este sentido se han llevado a cabo en los dos últimos años:

- 1º. La creación de una Asesoría Técnica Docente de Español para Extranjeros en el Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.
- 2º. La implantación del Programa específico de español para extranjeros en la Educación Primaria y la Educación Secundaria, incluso en etapas postobligatorias. Convirtiéndose el español como segunda lengua en una materia curricular legislativamente amparada, estructurada y organizada, con un currículo específico que imparten los profesores, preferentemente, del Departamento de Lengua castellana y Literatura.
- 3º. El desarrollo del Plan de evaluación del español como lengua extranjera en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria que atienden alumnado extranjero. Este Plan de evaluación comprende una primera parte, Guía de Evaluación, donde se establecen los criterios de evaluación en las destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer) y en las competencias básicas en ellas desarrolladas y, una segunda parte, Pruebas de Evaluación, en la cual se desarrollan más de 100 pruebas de nivel de dominio lingüístico, objetivas y altamente fiables, que evalúan el nivel de competencia lingüística y comunicativa del alumnado extranjero según los parámetros establecidos por el Consejo Lingüístico de Europa en el Marco de Referencia y en el Portfolio, y las directrices dictadas por el Instituto Cervantes en su Plan Curricular del español.
- 4º. El desarrollo de Seminarios Regionales de Formación del profesorado tanto para los docentes de Educación Primaria y Secundaria que atienden las Aulas de Acogida, así como cursos específicos para el profesorado que imparte la materia optativa Español para extranjeros.

Con respecto al desarrollo de estos Seminarios Regionales de Formación del profesorado, desde el Servicio de Atención a la Diversidad se están dictando instrucciones didáctico-pedagógicas en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera, con el fin de desarrollar esta profesionalización de los docentes de EL2. Dichas instrucciones comprenden los siguientes temas:

- a. **Evaluación y niveles de aprendizaje:** Evaluación de diagnóstico y de pronóstico, la evaluación de EL2 en contextos escolares, conocimiento de los niveles de dominio lingüístico, evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas, evaluación de las destrezas básicas (leer, hablar-conversar, escuchar, escribir), realización de las pruebas de evaluación (procedimiento metodológico en la realización y calificación de las pruebas), actuaciones didácticas tras la evaluación inicial y de nivel de competencia en EL2, incidencias de la evaluación de diagnóstico en la programación de EL2, adecuaciones de la programación a las finalidades de la enseñanza de EL2 (alfabetización en español, adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa y aprendizaje de la competencia lingüístico-académica), el proceso de evaluación continua, la evaluación final del proceso de aprendizaje (pronóstico y promoción del alumnado), la evaluación grupal y la evaluación del proceso de enseñanza.
- b. **El currículo y la programación de EL2:** competencias básicas desarrolladas en el currículo de EL2, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, niveles de dominio lingüístico establecidos en el currículo (acceso, plataforma y umbral), principios pedagógicos y didácticos de la

programación, adecuación de la programación al alumnado y al contexto escolar (factores externos e internos), las cuestiones de la programación de EL2, la programación de las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa básica (leer, hablar-conversar, escribir, escuchar), los componentes de la programación (objetivos, contenidos, criterios de evaluación), adecuación de la programación a los niveles de aprendizaje (alfabetización, adquisición EL2), la organización y agrupamiento de los alumnos según niveles de competencia idiomática en EL2, aspectos didácticos en el desarrollo de la comprensión y expresión oral, aspectos didácticos en la educación lecto-escritora de alumnos no alfabetizados, integración de contenidos de lengua y matemáticas, programación de secuencias didácticas e implicación de los departamentos didácticos en la programación de EL2.

- c. **Adecuación de los currículos a la enseñanza-aprendizaje de EL2:** la enseñanza-aprendizaje de EL2 como lengua de instrucción, el acceso de nuevos currículos, la programación del ámbito socio-lingüístico, la programación del ámbito científico-tecnológico, coordinación con el equipo docente y los departamentos didácticos, el desarrollo de la competencia lingüístico-académica, las adaptaciones curriculares de áreas de conocimiento a la EL2, la adecuación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias a la enseñanza de EL2 y la adecuación de las programaciones de las materias curriculares a los niveles de aprendizaje de los alumnos extranjeros.
- d. **Metodología de trabajo en la enseñanza de EL2 y actividades de aula:** El método comunicativo, el enfoque por tareas, la metodología integrada, el trabajo de aula, consideraciones para la preparación de la clase, secuenciación de la clase de EL2, la estructura de la clase siguiendo la unidad didáctica programada, la coordinación y el trabajo del equipo docente, requisitos para la preparación de actividades, actividades de lectura, actividades de escritura, actividades de expresión oral y actividades de expresión escrita, las actividades de input, las actividades de syllabus, las actividades de ejercitación formal, las tareas como actividades para la enseñanza de EL2 como lengua de comunicación y los proyectos como actividades para la enseñanza de EL2 como lengua de instrucción.
- e. **El proceso aprendizaje de EL2:** el proceso de adquisición, el proceso de aprendizaje, la motivación del alumno, la edad de aprendizaje, la lengua materna, las relaciones que establece entre la L1 y la L2, la interlengua, la influencia interlenguas, el concepto de error, la transferencia, el tiempo de exposición y la inmersión lingüística.
- f. **Análisis, creación y adaptación de materiales didácticos:** análisis descriptivo de los materiales, clasificación de los materiales, análisis de los componentes metodológicos de los materiales, creación de materiales en virtud de las necesidades formativas del inmigrante escolar y estrategias para la adaptación de materiales didácticos a la enseñanza de EL2.

Otro ámbito de trabajo en la formación del profesorado de EL2 muy desarrollado en la actualidad en la Región de Murcia es el referente a la formación a distancia, ofreciendo al profesorado cursos telemáticos de EL2 con el claro propósito de ofrecer a los docentes habilidades y técnicas eficaces para la inmersión lingüística y cultural del inmigrante en los contextos de la educación no universitaria.

Uno de estos planes formativos es el denominado Plan de formación *Fortele* que 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 permitan 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 y conocimientos previos.

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:

- 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.

Actualmente se le ha sumado al Plan de Formación Telemática del Profesorado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, *Fortele*, el Plan *EL2*. Un plan de actuación para la formación y asesoramiento al profesorado de niveles educativos no universitarios en la didáctica del español como segunda lengua.

El Plan *EL2* contempla numerosas y conjuntas actuaciones de formación permanente y autónoma, presencial y a distancia, creación y adaptación de materiales didácticos y curriculares, investigación e innovación educativas y asesoramiento desde los Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia.

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*. La finalidad de este Plan es, además de la realización de cursos telemáticos en torno a la interculturalidad, formar grupos de trabajo para la elaboración de materiales didácticos o documentos de reflexión sobre 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.

En definitiva, el conocimiento del español como lengua vehicular de comunicación es básico para el alumnado inmigrante. En todos los foros especializados se dice que el conocimiento de la lengua de acogida es básico para la integración y normalización educativa del alumnado extranjero. Pero el profesorado no recibe en su carrera docente formación sobre la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera; aspecto básico para su práctica docente, ya que en su vida profesional se encontrará con este alumnado, y además la Administración Educativa se ha pronunciado por la inclusión escolar ordinaria, con lo que la enseñanza del español es tarea de todo el profesorado y no solo de especialistas de español. Por ello, desde la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación se hacen grandes esfuerzos en la formación continua a través de los Centros de Profesores y Recursos. Esta formación se ha intensificado más en el profesorado del Programa de Educación Compensatoria y en aquel que imparte el Programa de la materia optativa Español para Extranjeros.

Hemos mejorado la formación, la participación e implicación de los docentes en esta respuesta educativa al alumnado inmigrante, sin embargo aún nos queda camino por andar. Avanzar en la profesionalización de los docentes de español es, en última instancia, mejorar la calidad, equidad e igualdad de nuestra educación.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV (2003), *Fortele, Formación Telemática del Profesorado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Estructura y contenidos del curso telemático*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura. (Documento inédito)

EURYDICE (2004), *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Bruselas, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, de 4 de mayo de 2006).

LINEROS QUINTERO, Rocío y GARCÍA GUTIÉRREZ, M^a Estrella (2006), *Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Primera Parte: Guía de evaluación*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

LINEROS QUINTERO, Rocío y GARCÍA GUTIÉRREZ, M^a Estrella (2007), *Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia. Segunda Parte: Pruebas de evaluación*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

MORENO GARCÍA, Concha (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*, Madrid, Catarata.

NAVARRO BARBA, Juan (2008), "Igualdad de oportunidades en educación: situación actual y perspectivas de futuro", en AAVV, *Materiales de Atención a la Diversidad para la formación del profesorado*, Murcia, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. (en prensa)

ORDEN de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (BORM, de 31 de diciembre de 2005).

ORDEN de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. (BORM, de 6 de noviembre de 2007).

SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M^a E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares Interlingua.

VILLALBA MARTÍNEZ, Félix., y HERNÁNDEZ GARCÍA, M^a Teresa (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.

El reto de la formación en el Programa de Interculturalidad

José Manuel Palacios Navarro

Programa de Interculturalidad e Inclusión del Alumnado Recién Llegado. Berritzegune Central. Dirección de innovación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco
palacios@berrigasteiz.com

Quisiera empezar agradeciendo a la Universidad de Deusto, a la organización y especialmente a Inma Ballano, que ha sido mi interlocutora directa, la invitación a participar en estas “II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y Formación del Profesorado”.

Esta exposición va a tener dos grandes apartados. En el primero les propongo hacer un recorrido más o menos teórico sobre una serie de cuestiones básicas que, tarde o temprano, nos hemos tenido que hacer a la hora de ir definiendo la oferta formativa desde el Programa de Interculturalidad e Inclusión del Alumnado Recién Llegado, es decir, veremos de manera panorámica si es o no pertinente la formación permanente en Educación Intercultural (a partir de ahora EI), cuáles son las demandas del profesorado, qué nos dicen los expertos y expertas sobre los contenidos adecuados, y si existe o no un formato metodológico idóneo para la EI.

En el segundo apartado entraremos en el Programa de Interculturalidad e Inclusión del Alumnado Recién Llegado, conoceremos sus objetivos y repasaremos aquellas propuestas que hacen hincapié en la formación permanente del profesorado, entrando en el análisis de algunas de ellas. Finalmente, hablaremos de los retos que quedan pendientes y líneas de trabajo futuras respecto de la formación permanente.

Aunque una exposición sobre la formación del profesorado debería contemplar un marco amplio y global, por cuestiones de nuestro perfil laboral, la intervención se centrará, sobre todo, en lo que llamamos la formación permanente del profesorado dejando en un segundo plano las propuestas de formación inicial. De todas formas, en el Programa que más adelante les presentaré se hace una mención directa a la necesidad de incorporar en los currículos de las Escuelas de Magisterio el tema de la EI.

La primera pregunta que nos podemos plantear es la pertinencia o no de una formación específica en EI.

La respuesta parece obvia y no deja mucho margen de discusión. No hay más que observar nuestros barrios, nuestras escuelas o consultar el padrón para evidenciar una clara evolución de la diversidad cultural en coherencia con el inevitable proceso de modernización de nuestra sociedad.

De todas maneras la EI no es un tema nuevo, de hecho estas Jornadas son una muestra de la actualidad del tema y de la necesidad de explorar formas y contenidos formativos atractivos e interesantes para el profesorado. Se podría afirmar que el término de EI está prácticamente incorporado en la jerga educativa y, no menos, en los discursos “políticamente correctos”. La cuestión es si compartimos la misma idea cuando manejamos este término. Coincidimos con el diagnóstico de X. Lluch y J. Salinas (1996) cuando hablan de tres síntomas al referirse a la “buena o mala salud” de la EI. Contraponen, por un lado, la visión técnica que pretende reducirlo a un problema que precisa de soluciones más o menos rápidas, pero sí certeras frente a una visión global, donde el punto de mira no es el diferente, si no nuestra propia sociedad. También

señalan que se comparten simultáneamente discursos fundamentados en un cierto optimismo ingenuo, donde la presencia de la diversidad cultural se presenta como algo absolutamente amable y falta de conflicto frente a otros discursos puramente acusadores, en los que se subrayan las amenazas económicas, nacionales y culturales que la presencia de la inmigración trae consigo. En tercer lugar, apuntan el vacío considerable entre la teoría y la práctica de la educación multicultural.

¿Podemos trasladar este diagnóstico a las concepciones de nuestro profesorado? Besalú (2004) apunta que el profesorado estructura su visión de los extranjeros a partir de una matriz de raíz igualitaria, más de tipo ético que político, atravesada profundamente por la lógica modernizadora, en la seguridad de estar de parte de la racionalidad y del progreso y de pensar que el único horizonte posible para las culturas más alejadas de la nuestra es la renuncia explícita para asimilarse a la modernidad, con un toque de nacionalismo tolerante y permisivo.

Para Essomba (2008) el profesorado está inmerso en un proceso de cambio obligado por los procesos migratorios y por el cambio ideológico que se está produciendo en nuestra sociedad. "Este proceso, en primer lugar, traerá consigo un gran desafío que consistirá en probar su capacidad para transitar de una orientación moderna, conservadora y estática de la escuela a otra orientación postmoderna, de naturaleza transformadora y dinámica". Para este autor se trata de pasar de una escuela de "código cerrado" a una escuela de "código abierto"¹.

Una segunda cuestión es si el profesorado comparte esta necesidad y desea asumir el reto de trabajar con toda esta realidad cultural tan diversa. ¿Cuáles son las necesidades formativas del colectivo docente?

Desde nuestra experiencia en los Berritzegunes podemos afirmar que en general las demandas del profesorado son fundamentalmente prácticas y concretas, evolucionando desde las primeras demandas cuando la presencia de alumnado recién llegado era escasa hasta el momento actual con escuelas con un porcentaje bastante alto de alumnado inmigrante:

- Criterios para tomar decisiones de tipo organizativo: en qué curso escolarizarlo, en qué modelo, que aprenda la lengua de la escuela y que pase al aula ordinaria,...
- Cuestiones didácticas: qué materiales usar, cómo elaborar su plan de trabajo individual, cómo trabajar en un aula con alta diversidad lingüística, evaluación del alumnado recién llegado, currículo intercultural...,
- Cuestiones socioculturales: cuáles son las características culturales de sus grupos de referencia, conocimiento de sus lenguas de origen y de sus sistemas educativos de referencia, buenos materiales para la tutoría...

Desde investigaciones más objetivas (Tovias, 2002) las sugerencias del profesorado en relación con la realidad multicultural de los centros escolares se dirige hacia los temas siguientes:

- 1.- Aclaración de los conceptos básicos.
- 2.- Propuestas e instrumentos que vayan en la línea de capacitarles en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y en estrategias de intervención en el aula desde una perspectiva intercultural..
- 3.- Criterios sobre contenidos curriculares desde una aproximación intercultural.
Materiales que sean buenas herramientas de apoyo didáctico.

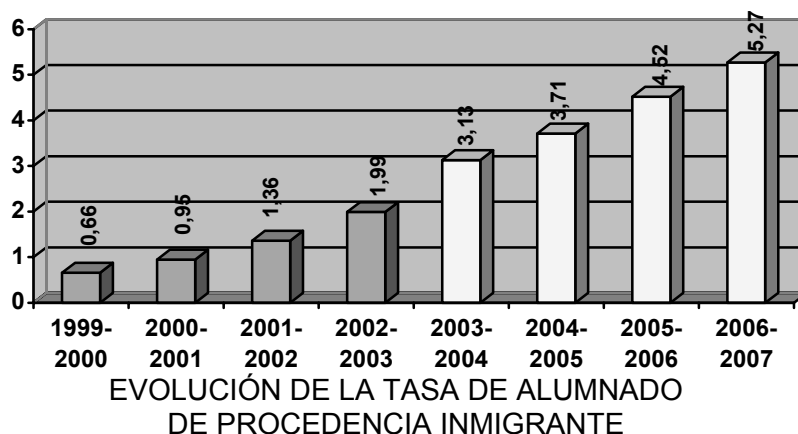
- 4.- Trabajar las actitudes y su modificación: bases para una educación no racista.
- 5.- Relación familia/escuela. Papel de las AMPAS en la acogida.
- 6.- Uso de las diferentes lenguas en la escuela.
- 7.- Conocer las diferentes características culturales de los diferentes colectivos que llegan a la escuela.
- 8.- Recogida e intercambio de experiencias.

Otra manera de acercarnos al interés del profesorado es revisar los proyectos de formación e innovación de los centros de nuestra comunidad en los que se propone incorporar aspectos formativos relacionados con la EI. (http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dib6/es_2037/b6formacion_innovacion_c.html)

Sin ánimo de ser exhaustivos se aprecia que el número de proyectos de formación en los que se citan en el título las palabras “interculturalidad”, “kultura arteko”, “acogida” “harrera” va en aumento desde el curso 2001-2002, pasando de ser un tema anecdótico en el curso 2001-2002 (un solo proyecto), hasta la presencia de 55 (7,2 %) centros con proyecto formativo en este tema en el curso 06-07.

Curso	Proyectos de formación	interculturalidad”, “kultura arteko”, “acogida” “harrera”
2007-2008	645	41 (6,3 %)
2006-2007	765	55 (7,2 %)
2005-2006	790	9 (1,13 %)
2004-2005	760	9 (1,19 %)
2003-2004	899	9 (1,00 %)
2002-2003	1359	1 (0,07 %)
2001-2002	1375	1 (0,07 %)

Como es lógico el aumento de los proyectos está en consonancia con el aumento de la presencia del alumnado recién llegado.



Atendiendo a los títulos de los proyectos² apreciamos que los temas propuestos giran alrededor del tema de la diversidad, la Educación Intercultural, los Planes de Acogida, el Proyecto Lingüístico, la Convivencia Intercultural y el uso de las TICs.

Con los proyectos y acciones de innovación no se aprecia lo mismo. Se confirma el tirón del curso 2002-2003, pero en los siguientes cursos se estabilizan o incluso disminuyen. Porcentualmente este tema no es el preferido del profesorado para implementar actuaciones de innovación.

Curso	Proyectos globales de innovación, proyectos de innovación y acciones de innovación	interculturalidad”, “kultura arteko”, “acogida” “harrera”
2007-2008	633	8 + 1 (1,5 %)
2006-2007	775	5 (0,64 %)
2005-2006	675	9 (1,33 %)
2004-2005	986	11 (1,11 %)
2003-2004	898	10 (1,11 %)
2002-2003	560	8 (1,42 %)
2001-2002	542	3 (0,55 %)

A la vista de estos datos, podemos señalar que si bien se detecta cierto interés por incorporar el tema de la EI, este interés luego no se refleja de manera directa en propuestas prácticas como refleja el bajo nivel de proyectos de innovación.

Llegados a este punto nos surge otra cuestión: ¿Cómo determinar los contenidos de la formación del profesorado en EI?

Para dar respuesta a esta cuestión hemos consultado las revisiones que algunos expertos han realizado sobre las diferentes propuestas formativas. Inicialmente, destacamos la aportación de Jordán (2004) y la revisión realizada por Besalú (2004) en la que recoge hasta 8 planteamientos formativos diferentes (M. Rey; A. Perotti, C. Marcelo; C. Gay; M. Bartolomé, Departamento de Enseñanza del Gobierno Catalán, Departamento de Enseñanza de la Generalitat Valenciana y F. Carbonell). También hemos tenido en consideración la propuesta formativa del grupo de trabajo de T. Aguado y su GUÍA INTER, el Modelo de dinamización de un claustro para liderar el cambio hacia la escuela intercultural e inclusiva de Essomba (2006) y las aportaciones de Soto (2002). Tras su revisión apreciamos que se pueden establecer tres grandes dimensiones formativas:

- Dimensión Cognitiva (qué saber sobre la EI): contenidos en general, conceptos, modelos, conocimientos básicos acerca del entorno cultural del nuevo alumnado, etc.
- Dimensión Técnico-Pedagógica (cómo hacer EI): dominio de destrezas didácticas; estrategias organizativas que faciliten su atención a la diversidad cultural: se trataría de eliminar el desajuste entre las necesidades apremiantes de la cotidianidad del aula y la complejidad de los fenómenos socioculturales a los que se vincula.
- Dimensión Emocional-Afectiva (predisposición del profesorado hacia la EI): aspectos relativos a la implicación del profesorado, su identificación con los distintos temas, la motivación, actitudes interculturales etc. Coincidimos con Soto (2002) cuando apunta que “el colectivo docente nunca se dibuja como sujeto cultural, como personas implicadas en los encuentros educativos. Con sus preferencias, aversiones, miedos e ilusiones, que a menudo regulan las

relaciones socioculturales que se establecen en el aula. La formación tiende a romper con la experiencia vital del profesorado”. El autoconocimiento, el enfoque socioafectivo y el aprendizaje de otros docentes son recursos que se deben contemplar en esta dimensión.

A la luz de estas propuestas podemos afirmar que un primer objetivo de cualquier propuesta formativa dirigida al profesorado sería aclarar esta confusión conceptual, dotando al colectivo educativo de un marco de referencia compartido que ayude en los análisis de las diferentes realidades y en la posterior toma de decisión. Que se preocupe de conectar con las necesidades prácticas y concretas que el colectivo docente demanda y que considere al profesorado como un agente cultural activo.

Discutidos los contenidos toca plantearse la metodología más adecuada para esta formación. Desde hace años en educación se apuesta por impulsar procesos de Investigación – Acción en los centros. De esta manera se pretende que sean los propios grupos de profesores los que, reflexionando sobre su realidad, sean capaces de buscar e implementar sus medidas. A la hora de proponer un recorrido, compartimos con Jordán (2004) que se puede comenzar con la selección de las temáticas que aborden la problemática del centro. Interesa definir estas necesidades a corto y medio plazo en función del grado de urgencia y se evitarán las demandas demasiado ambiciosas o dispersas. Se impulsaría una metodología mediante la que, en pequeños grupos, se analizaran las prácticas y se establecieran criterios de mejora. También se propone contrastar esas propuestas con algún experto, con fuentes bibliográficas oportunas, con otras experiencias positivas... Luego, se entraría en la fase de reflexión individual y grupal a fin de adaptar todo ello a su realidad multicultural concreta. Después, se trataría de pautar un conjunto de propuestas prácticas para comenzar a aplicarlas (diarios, registros accidentales) buscando la mejora. Finalmente, habría que pensar en común los éxitos y los límites de las iniciativas propuestas. Volvemos a subrayar la idea de Soto (2002) cuando propone establecer continuidades entre profesión y vida, entre la práctica cotidiana y la formación permanente, entre las situaciones concretas del aula y los fenómenos sociales y culturales del tiempo que nos ha tocado vivir.

Aunque inicialmente el trabajo sea con el profesorado, sería interesante no olvidarnos del resto de sujetos educativos y ser lo suficientemente creativos y arriesgados como para buscar las fórmulas para incorporar al alumnado, a sus familiares y a otros agentes comunitarios a este proceso. La experiencia acumulada en las Comunidades de Aprendizaje, en sus comisiones mixtas y en la formación de familiares puede servir de clave para no desdeñar esta colaboración.

La particularidad de la EI se puede reflejar en la adopción de determinadas estrategias como el citado auto-análisis de la práctica (auto y co-observación de la práctica docente), la descripción de experiencias de colaboración entre participantes, la narrativa auto y co-biográfica, las entrevistas con detenimiento, los grupos de discusión, el análisis de los discursos, el diseño de tareas innovadoras interculturales, etc.

Esta opción transformadora de formación permanente convive con otras propuestas de corte más académico y técnico. De esta manera, se diseñan y se ofertan al colectivo docente cursos presenciales y on-line, conferencias, jornadas, congresos, seminarios, postgrados, masteres.... Generalmente esta oferta va dirigida al profesorado como sujeto, es decir, va a responder a las necesidades individuales y su eficacia e incidencia en la práctica son más problemáticas de evaluar.

Entremos ahora en el segundo gran apartado de esta exposición, es decir, cómo se refleja la formación permanente del profesorado en el Programa de Interculturalidad e Inclusión del Alumnado Recién Llegado.

En este momento la Dirección de Innovación³ ha marcado para el trienio 2007-2010 las siguientes líneas prioritarias:

- Eje 1. Una escuela para todos y todas
 - 1.1. Necesidades educativas especiales
 - 1.2. Diversidad social y cultural
 - Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado
 - 1.3. Igualdad y género.
- Eje 2. Una escuela mejor
 - 2.1. Procesos de liderazgo y gestión Programa “Kalitatea Hezkuntzan”
 - 2.2. Convivencia y Comunidad Educativa
 - Programa educar para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos
 - 2.3. La calidad de aprendizaje: éxito escolar para todos y todas.
 - Programa de Comunidades de Aprendizaje
- Eje 3. Una escuela en la sociedad del siglo XXI
 - 3.1. Nuevo currículo y competencias clave
 - 3.2. Nuevas tecnologías
 - Programa de Tecnologías de la Información y de la Comunicación
 - 3.3. Marco social vasco y europeo
 - 3.4. Lenguas
 - Programa de Tratamiento Integrado de las Lenguas
 - 3.5. Educación científica
 - 3.6. Desarrollo sostenible

El tema de la Educación Intercultural conecta directamente con uno de los programas enmarcado en el eje primero: “Una escuela para todos y todas”. Esta preocupación no es nueva; ya en las líneas prioritarias del Departamento de Educación para el trienio 2003-2006 surgió por primera vez el Programa Educación Intercultural, que fue revisado durante el curso 2006-2007 y que se ha reelaborado en el actual Programa de Interculturalidad y de Inclusión del Alumnado Recién Llegado.

La finalidad de este programa es contribuir a la construcción de una escuela inclusiva para todos y todas, una escuela que respete las diferencias que nos hacen singulares y que rechace las desigualdades. El programa pretende articular una serie de orientaciones, medidas y actuaciones para dotar al sistema educativo vasco de instrumentos y de estrategias que le permitan adaptarse a una sociedad cambiante y multicultural, manteniendo su lengua y su identidad cultural.

Este programa se articula alrededor de tres grandes objetivos:

- Potenciar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural.
- Promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado, garantizando una acogida e integración adecuadas y evitando cualquier tipo de discriminación.

³ www.hezkuntza.net; http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/f8_c.html; http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig/es_5489/adjuntos/lineas_prioritarias_innovacion_c.pdf

- Contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación mediante el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad, reforzando especialmente el aprendizaje de la lengua vasca y promoviendo actitudes positivas de las familias hacia ella.

Cada uno de estos objetivos se desarrolla a través de diferentes líneas de trabajo que definen acciones que hay que llevar a cabo con el conjunto de agentes y colectivos implicados en la tarea educativa.

Con la intención de conocer cómo se recoge la formación permanente del profesorado en este programa vamos a ir señalando en cada objetivo qué tipo de acciones se proponen en el ámbito formativo.

El primer objetivo: Potenciar la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural, está destinado a toda la comunidad escolar, tanto al alumnado y las familias como a los profesionales de la educación. Se entiende que fomentando actitudes de respeto y valoración de la diversidad cultural, estaremos dando el primer paso para generar nuevas vías de intercambio y de diálogo que nos ayudarán a formar ciudadanos y ciudadanas competentes que puedan desenvolverse mejor en esta sociedad cada vez más multicultural.

Desde el punto de vista conceptual, la EI “es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural, entendiéndola como un conjunto de valores, formas de comprender y adaptarse a la realidad, costumbres, organización, estructuración del espacio y del tiempo, relaciones de poder, pautas de interacción y normas que son cambiantes.

Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. La EI se justifica no por la presencia de alumnos y alumnas de origen extranjero en nuestras aulas, sino por imperativo educativo, por la necesidad de preparar al alumnado para vivir en sociedades abiertas y plurales y para trabajar activamente en la construcción de un nuevo marco cultural que dé sentido a su vida.

Este enfoque propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Por ello es preciso que las actuaciones tengan un carácter global y no puntual, que estimulen la participación del mayor número de agentes y que se preocupe desde los aspectos organizativos a los puramente metodológicos, pasando por la revisión de los propios valores, estrategias y objetivos.

El desarrollo de competencia intercultural en el profesorado y en el alumnado supone ir integrando diferentes niveles como el conocimiento y el descubrimiento del otro, el reconocimiento y la vinculación con este y la gestión de la convivencia.

En última instancia se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades y éxito escolar para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones.”

Con relación a la formación las acciones que se proponen son las siguientes:

1.1.- Sensibilización de los equipos directivos, profesorado, personal no docente y familias de la comunidad educativa; se proponen varias acciones que implican formación.

1.1.1.- Realizar actividades en los centros que ayuden a entender de forma

positiva y enriquecedora la realidad multicultural.

1.1.2.- Fomentar actuaciones conjuntas de sensibilización: jornadas, campañas, intercambios de experiencias, etc.

Durante este curso se ha incorporado en 30 centros la figura del profesor dinamizador de la perspectiva intercultural. En aquellos centros de educación Primaria con un porcentaje superior al 30 % de alumnado recién llegado y en aquellos centros de secundaria con un porcentaje superior al 20 % se les ha ofrecido la posibilidad de contar con el horario de medio profesor con la intención de sensibilizar y dinamizar la perspectiva intercultural junto con el equipo directivo y otros equipos del centro. En una circular enviada a los centros se les proponía enmarcar esta figura en el contexto de su proyecto educativo y se les proponían diferentes funciones o líneas de intervención:

- Colaborar con el profesorado para acercar el centro a las familias, especialmente a las del alumnado recién llegado e impulsar su participación. Procurar que estén en todo momento informadas, atendidas. Que se acerquen al centro y lo perciban como una institución abierta que va a hacer todo lo posible porque sus hijos e hijas estén bien y tengan éxito escolar.
- Promover la introducción de la perspectiva intercultural en todos los proyectos y documentos que así lo requieran del centro (PEC, PCC,...), de modo que se favorezca el conocimiento y respeto de las diferentes culturas y el desarrollo de los valores en los que se basa una convivencia democrática.
- Trabajar para que se hagan presentes en el centro, en las aulas, en los materiales y recursos que se utilizan, las distintas culturas que conforman la Comunidad Escolar, valorando especialmente la contribución de los propios protagonistas.
- Colaborar con el centro en el diseño, puesta en práctica, seguimiento y evaluación de un plan de acogida cuyo objetivo sea facilitar la incorporación al sistema educativo de todo el alumnado y de sus familias.
- Conocer y/o ampliar la formación sobre estrategias, procedimientos y recursos que faciliten la atención educativa y la integración del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas dentro del aula ordinaria, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de una segunda lengua a través del currículo y colaborar con el profesorado en su puesta en práctica.
- Crear y actualizar un fondo de documentación básica relacionado con la educación intercultural, los procesos migratorios y otros aspectos metodológicos y didácticos.
- Colaborar con el equipo directivo en la elaboración de un plan de formación permanente para el centro, teniendo en cuenta la nueva realidad determinada por la presencia del alumnado recién llegado.

Para este profesorado se organizó una sesión de formación inicial en la que se desarrollaron algunos aspectos teóricos sobre la EI en formato conferencia y, posteriormente, en grupos de trabajos, se reelaboraron las diferentes funciones o líneas de trabajo para que cada dinamizador/a definiera su actuación. Se organizó otro encuentro general para abordar el tema de colaboración entre la escuela y las familias en el que se contó con la presencia de la profesora de la Universidad de Toronto, Elizabeth Coelho. Antes de finalizar este curso se procurará un tercer encuentro para intercambiar las diferentes experiencias y realizar una evaluación de la implantación de dicha figura. Así mismo, en varios Berritzegunes (A01 Gasteiz; B01 Abando; B02 Txurdinaga; B07 Getxo; B08 Leioa; G02 Irun) se han organizado encuentros puntuales y seminarios periódicos con la intención de asesorar y acompañar en el trabajo diario de este profesorado.

En algunas zonas se han consolidado jornadas pedagógicas dirigidas al profesorado en las que el tema de la EI suele estar presente. Son de destacar las organizadas por el berritzegune de Barakaldo (21ª edición), los Getxolinguae del Berritzegune de Getxo (8ª edición), las Jornadas Pedagógicas del Bidasoa organizadas por el Berritzegune de Irún (23ª edición), las jornadas impulsadas por el berritzegune de Durango (Testu egokitzapenak, Durangaldeko ikastetxeetan etorri berriei ematen zaien hezkuntza-erantzuna eta Berritzeguneko aholkulariok egindako ikerketaren emaitzak) y las Jornadas de Innovación Educativa organizadas por la Dirección de Innovación Educativa de Guipúzcoa que llegan a su 7ª edición.

Aunque el análisis de la formación del profesorado lo estamos haciendo desde el Programa de Interculturalidad e Inclusión del Alumnado Recién Llegado debemos señalar que desde los otros programas también hay acciones que inciden en el tema de la EI y que sin ser propios de este programa conviene señalar. De esta manera se ha participado en la formación inicial de los nuevos equipos directivos a través de los cursos GARATU subrayando la concepción de EI citada más arriba y aportando a los equipos directivos recursos y pistas para incidir en sus claustros desde este análisis. El Programa Comunidades de Aprendizaje ha organizado el Congreso “Comunidades de Aprendizaje” en el que una de las líneas de trabajo fue la Interculturalidad y las Prácticas educativas dialógicas con la presencia del Profesor de la Universidad de Girona Ignasi Vila, la responsable del Programa Mª Luisa Jaussi y las experiencias de los centros Karmengo Ama LHI (Pasaia); CEIP Montserrat (Cataluña) y La Verneda de Sant Martí (Barcelona).

- 1.3.- Formación de los Asesores de Berritzegunes e Inspectores de Educación
- 1.3.1.- Diseñar un plan de formación específico para asesores de Berritzegunes.
 - 1.3.2.- Formar a los inspectores de educación sobre educación intercultural, mediación y relaciones interculturales.
 - 1.3.3.- Establecer colaboración entre la Dirección de Innovación Educativa y las universidades para diseñar programas de formación permanente del profesorado

Dentro de la estructura del Departamento de Educación está la Dirección de Innovación Educativa, y bajo esta Dirección se enmarca el trabajo de los Berritzegunes, que son una serie de centros (18), repartidos por toda la comunidad, de servicios y asesoría en formación e innovación educativa para el profesorado y centros escolares de los niveles de enseñanza no universitaria. Estos servicios de apoyo cubren tres funciones: asesoría, formación y experimentación e investigación. La formación se planifica en función de las necesidades y planes formativos zonales, así como de los planes de formación de profesorado del Departamento de Educación y, por otro lado, en respuesta a las peticiones del profesorado y de los planes de formación de los centros escolares.

Nuestro programa cuenta con un/a asesor/a referente en cada berritzegune que se encarga de impulsar el desarrollo de este programa en su zona. Esto se traduce en tener en cuenta las demandas puntuales de los centros de su zona, configurar la oferta formativa de ese berritzegune en relación con la EI, ayudar en su desarrollo, proveer y actualizar el banco de recursos sobre EI, impulsar acciones de formación interna para sus compañeros y compañeras, etc.

Así mismo, trimestralmente, se establecen reuniones de coordinación con los responsables del programa. En estas sesiones se hace un seguimiento de las diferentes actuaciones zonales, se impulsa la formación en determinados temas de interés (definición de las tareas de los PRL, metodologías para trabajar contenidos y lenguas, el

Síndrome Ulises...), se intercambian y se comentan recursos nuevos... Paralelamente, se cuenta con un espacio de trabajo propio en la plataforma www.elkarrekin.org cuyo objetivo principal es ofrecer un lugar de discusión sobre algunos temas y facilitar el intercambio de información sobre necesidades, recursos...

- 1.2.-Formación de los equipos docentes y directivos de los centros educativos
- 1.2.1.- Organizar cursos de formación en centros sobre educación intercultural.
 - 1.2.2.- Asesorar a los equipos docentes en relación con la educación intercultural en la acción tutorial y en el trabajo curricular.
 - 1.2.3.- Proporcionar documentos de trabajo y reflexión que ayuden al profesorado a profundizar en la educación intercultural y conocimiento de otras lenguas y culturas.
 - 1.2.4.- Asesorar a los equipos docentes sobre estrategias que faciliten la relación con familias de otras procedencias.
 - 1.2.5.- Incluir la educación intercultural en la formación inicial de los equipos directivos y en los seminarios zonales.

Los centros anualmente diseñan sus proyectos de formación e innovación de acuerdo con sus necesidades y prioridades. Para fomentar y apoyar esta formación “in situ” hay una convocatoria en la que desde hace dos cursos se ha incorporado una opción formativa consistente en solicitar una serie de módulos de 10 horas con la condición de que participe la mayoría del claustro (mínimo 80 %). Entre los módulos que se ofertan a los centros está el denominado “Educación Intercultural”. Este módulo es impartido por los asesores y asesoras de los berritzegunes y tiene preferencia sobre cualquier otra actividad formativa de estos centros de apoyo.

Durante estos dos cursos los centros que han solicitado este módulo han sido 53, repartidos de la forma siguiente por territorios: Álava (11); Vizcaya (24) y Guipúzcoa (18).

Este módulo se estructura en cinco sesiones de dos horas cada una y se plantean con diferentes metodologías (discusión en grupo, auto-análisis, exposición, trabajo en pequeños grupos...) los objetivos y contenidos siguientes:

SESION 1: Homogeneidad versus Diversidad en Educación. Conceptos básicos en Educación Intercultural

OBJETIVOS:

- Definir las ideas de homogeneidad y diversidad
- Conseguir que el profesor identifique las ideas de homogeneidad y diversidad en su entorno.
- Mostrar los beneficios y las dificultades que se derivarían del hecho de modificar esta perspectiva homogénea (que es la que suele operar en las aulas) para sustituirla por una perspectiva diversa que concibiera el proceso de aprendizaje, reconociendo y trabajando a partir de la variedad individual.
- Definir los conceptos básicos en Educación intercultural:
 - Diversidad cultural
 - Inmigración
 - Cultura
- Reflexionar sobre los conceptos trabajados

CONTENIDOS:

- Las ideas de homogeneidad y diversidad.
Conceptos básicos en Educación intercultural:
- Diversidad cultural
 - Inmigración

- Cultura

SESION 2: Conceptos básicos en Educación Intercultural. Homogeneidad versus Diversidad en Educación

OBJETIVOS:

- Definir los conceptos básicos en Educación intercultural:
 - Gestión de la diversidad cultural
 - Identidad
 - Racismo
 - Educación
- Reflexionar sobre los conceptos trabajados
- Analizar las implicaciones educativas de cada una de las diferentes alternativas ante la diversidad cultural.

CONTENIDOS:

- Conceptos básicos en Educación intercultural:
 - Gestión de la diversidad cultural
 - Identidad
 - Racismo
 - Educación
- Diferentes alternativas ante la diversidad cultural.

SESIÓN 3: Educación intercultural y lenguas

OBJETIVOS:

- Promover la reflexión sobre la enseñanza de las lenguas en el ámbito de la Educación Intercultural.
- Impulsar la reflexión sobre la importancia de la adquisición de las lenguas en la escolarización de alumnado inmigrante.
- Analizar las bases comunes para la enseñanza de las lenguas.

CONTENIDOS:

- Importancia de las lenguas para el aprendizaje de cualquier área.
- Importancia de las actitudes positivas hacia las lenguas.
- Las lenguas, instrumentos para la integración social.
- Relación entre el desarrollo de aprendizajes lingüísticos y curriculares.
- Metodología para la enseñanza de las lenguas.

SESIÓN 4: Escuela, Familia y Comunidad

OBJETIVOS:

- Reflexionar, desde un enfoque intercultural, sobre la importancia de las relaciones y la colaboración entre la familia, la escuela y otros agentes de la comunidad.
- Llegar a ser consciente de la necesidad de la colaboración entre escuela, familia y comunidad para que el alumno, en general y especialmente el perteneciente a culturas diferentes a la mayoritaria, obtenga éxito escolar.
- Considerar distintas alternativas de colaboración que pueden darse y entender las consecuencias prácticas en el centro escolar.
- Conocer las claves de la participación en las comunidades de aprendizaje.

CONTENIDOS:

- Diferentes formas de implicación de familia y comunidad: Modelo de Epstein.
- La participación y la formación de familiares en las comunidades de aprendizaje.
- Ventajas e inconvenientes de la participación de la familia y de otros agentes de la comunidad.

- Propuestas para avanzar en la participación.

SESION 5: Educación intercultural: Las decisiones organizativas y metodológicas
--

OBJETIVOS:

- Diagnosticar la situación de nuestra escuela desde la óptica de la EI
- Reflexionar sobre las dimensiones más importantes en la organización de la escuela y sobre las estrategias metodológicas para adaptar nuestra enseñanza a las diferentes necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Conocer algunas de las estrategias metodológicas y organizativas y su relación con la inclusión.

CONTENIDOS:

- Aspectos organizativos de centro: espacios y tiempos; los procesos de inscripción y matriculación; la recepción y acogida; clasificación y agrupamientos; alumnado de incorporación tardía; participación de otros agentes; disciplina y convivencia; ayuda pedagógica; acción tutorial; actividades complementarias y extraescolares; servicios multilingües...
- Estrategias metodológicas para la igualdad y la normalización educativa en el aula, que favorezcan el desarrollo de capacidades de aprendizaje, el éxito escolar y la convivencia: aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico, interacciones en el aula, tutorías, seguimiento individualizado,...

En el contexto del trabajo en los centros, desde los berritzegunes se ofrece asesoramiento para el desarrollo de los citados proyectos de formación e innovación. Estas son algunas de las propuestas formativas en las que, de alguna manera, se está colaborando:

A01+A02 Gasteiz:

- Aresketa Ikastola. Kulturartekotasuna eskolan.
- IES Federico Baraibar BHI. Harrera Plana eta Harrera Gela gure Institutoan
- IES Federico Baraibar BHI. Propuesta tecnológica en un entorno intercultural.
- Laudioko Canciller Ayala BHI. Aniztasuna Eskolan
- CO San Viator Ikastetxea. Kulturartekotasuna Haur Hizkuntza
- CEP Ramon Bajo LHI. Kulturartekotasuna Proiektu Globala
- CEP Judizmendi LHI. Harrera Plana Kulturartekotasuna eskola esparruan CO Colegio Sagrado Corazón Vedruna. ¿Y tú qué te cuentas?
- CO La Milagrosa Ikastetxea (Laudio). Escuela del futuro abierta a Euskadi y al mundo.
- IES Francisco de Vitoria BHI. Interculturalidad. Un constructo complejo.
- IES Federico Baraibar BHI. Interculturalidad. Un constructo complejo.

B01 Abando: Madre de Dios ikastetxea. Harrera plana / Hizkuntzak trataera (Lehen Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan)

B03 Sestao: Ikasle etorkinen jarraipena.

B08 Leioa: Zenbait ikastetxetan. Testuen egokitzapena

B09 Durango: Testu egokitzapenak (Ikastunitate egokituak).

B010 Gernika: Programa de sensibilización escolar. Biltzen.

G02 Irun: IES Pio Baroja BHI: Kulturartekotasuna.

G04 Ordizia: Ugaro (Legorreta) ikastetxea. Ikastetxeko harrera plana.

Los berritzegunes anualmente establecen sus planes zonales formativos. Para este curso escolar se ofertan los cursos y seminarios siguientes:

Cursos:

- A01+A02 Gasteiz: Lankidetzeta.

- B06 Basauri-Galdakano: Ikastetxearen inplikazioa Kulturartekotasunean: Harrera plana / Irakasleen lana ikasle etorri berriekin, hizkuntza errefortzu orduz gain.
- B10 Gernika: Kulturartekotasuna. Antolamenduaren deskripzioa / Etorrinen integrazioa gelan. Arloko irakasleekiko harremanak.
- G04 Ordizia: Presentación del KIT básico para profesorado de refuerzo lingüístico.

Seminarios:

- B06 Basauri-Galdakano: Kulturartekotasuna.
- B04 Barakaldo: Kultur arteko Hezkuntza Mintegia
- B09 Durango:
 - Kultura arteko Hezkuntza Lan-taldea (15 saio)
 - “Nire lehen koaderno euskaraz”
 - Ipuinak eta jolasak lantzeko baliabideak.
 - DBHrako ikastunitate egokituak
- G01 Donostia: Para el profesorado de EPA: interculturalidad y enseñanza de la segunda lengua.

Por otro lado, en la oferta de cursos GARATU que anualmente se oferta al profesorado para el curso 2008-2009 se han propuesto desde este programa en formato presencial los cursos Kultura arteko hezkuntza: pentsatu, sentitu eta egin, Bizikidetzeta eta Kulturarteko hezkuntza e Hizkuntzak, kulturak eta lurraldeak / Lenguas, culturas y territorios y en formato on-line el curso Kulturarteko Hezkuntza Praktikan.

- 1.7.- Elaboración y difusión de orientaciones y buenas prácticas para impulsar la educación intercultural
- 1.7.1.- Potenciar la creación de grupos de trabajo para elaborar orientaciones didácticas y seleccionar y difundir buenas prácticas.
- 1.7.2.- Potenciar la creación de grupos de trabajo para adaptar y compartir materiales que impulsen la educación intercultural.
- 1.7.4.- Crear y mantener una página Web dedicada a la educación intercultural.

El programa cuenta con la colaboración de tres personas cuyo objetivo principal es la elaboración de orientaciones para los centros, la creación de propuestas didácticas para el profesorado, la recopilación de buenas prácticas, el diseño de cursos... A lo largo de varios cursos los materiales elaborados se han divulgado por diversos medios (Jornadas de presentación, DVDs, páginas de Internet) entre los centros escolares. En el caso de Internet, en este momento existe cierta dispersión a la hora de referenciar el lugar donde poder encontrar estos materiales. De esta manera el marco más administrativo y legal se puede encontrar en www.hezkuntza.net, los aspectos relativos al programa y algunos recursos para el profesorado en www.berrikuntza.net; y materiales de apoyo al profesorado en www.elkarrekin.org. Desde este programa creemos que se precisa de un portal único que permita reunir estos recursos y que ofrezca al profesorado un espacio cómodo para la navegación y que le facilite la descarga de los mismos.

Así mismo se tiene intención de crear una base de datos en la que se recojan buenas prácticas, recursos adecuados y orientaciones para incorporar la perspectiva intercultural en los centros.

1.8.- Colaboración entre el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y las universidades para la promoción de la educación intercultural en los programas de las Escuelas de Formación del Profesorado y CAP

1.8.1.- Proponer a las universidades la introducción de la perspectiva intercultural en los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio y en los de capacitación pedagógica la perspectiva intercultural.

Como ya se ha citado en la presentación el reto de incorporar la perspectiva intercultural en la formación inicial del profesorado pasa por una revisión de los planes de estudios por parte de la institución universitaria.

El segundo objetivo del programa es Promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado, garantizando una acogida e integración adecuadas y evitando cualquier tipo de discriminación.

Si una adecuada acogida al alumnado es siempre importante, en el caso del alumnado de reciente incorporación, con orígenes culturales distintos, resulta imprescindible. La escuela es, en muchos casos, el primer punto de contacto con la sociedad de acogida y, por lo tanto, el primer paso para la inclusión social. Efectivamente, empezar con buen pie es un indicador de éxito en el proceso de integración.

Las líneas de trabajo que se recogen en este objetivo afectan tanto a los primeros momentos de la escolarización de los alumnos y alumnas recién llegados/as –desde el primer contacto con la administración educativa hasta la acogida en los centros escolares– como a las diferentes fases del proceso de escolarización. Por lo tanto, entre las acciones propuestas algunas van encaminadas a regular el proceso de matriculación del alumnado que se incorpora fuera del plazo ordinario y otras a favorecer la escolarización en condiciones de igualdad.

Con relación a la formación se propone la acción:

2.2.3.- Formar a los equipos docentes en lo referente a estrategias organizativas y metodológicas de atención a la diversidad desde una perspectiva de escuela inclusiva.

Es evidente que muchas de las acciones citadas en el objetivo anterior inciden en esta temática por lo que no las repetiremos.

Una de las demandas y/o retos con las que se encuentra el profesorado es aunar en el contexto diverso del aula el desarrollo de los contenidos curriculares propios del área con el aprendizaje a la vez de la lengua escolar, sobre todo en el caso del alumnado recién llegado que desconoce el euskera y/o el castellano. Para dar respuesta a esta demanda se ha profundizado en el modelo SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol / Protocolo de Observación del Inglés Protegido...) que se creó para ser utilizado en contextos en los que hubiera alumnado que tuviera que aprender contenidos en una lengua que no fuera la lengua nativa del alumnado. Como señala Olalde (2006) en uno de los documentos elaborados para la divulgación de esta propuesta “el modelo SIOP consiste en treinta indicadores agrupados en ocho categorías que ayudan a diseñar y planificar la práctica educativa: preparación, desarrollo del conocimiento previo, input comprensible, estrategias de aprendizaje, interacción, aplicación práctica y repaso-evaluación. Este modelo tiene en cuenta las necesidades lingüístico-académicas del alumnado que está aprendiendo los contenidos en una segunda lengua y propone

diferentes estrategias y técnicas para enseñar los contenidos de una manera más comprensible a la vez que se potencia el desarrollo lingüístico del alumnado.

Dentro de la preparación de la unidad didáctica el SIOP señala la importancia de definir claramente tanto los objetivos de contenido como los objetivos de lenguaje y compartirlos con los alumnos. Asimismo, destaca la necesidad de adaptar los contenidos a las necesidades académico-lingüísticas del alumnado mediante el uso de materiales suplementarios (materiales manipulables, objetos de la vida real, recursos visuales, multimedia etc.). Los profesores y profesoras en esta fase también se ocupan de cómo adaptar el contenido para hacerlo más comprensible mediante organizadores gráficos, guías didácticas, esquemas, textos adaptados... El objetivo es adaptar los contenidos al nivel lingüístico de los estudiantes, lo cual no significa simplificar el currículo académico que reciben.”

Tanto el soporte teórico del modelo, como las ejemplificaciones de las estrategias están a disposición del profesorado en la dirección <http://www2.elkarrekin.org/elk/siop/>

Tras la recopilación bibliográfica y la elaboración de las primeras unidades modelo, el siguiente paso que se pretende es crear para el curso 2008-2009, en algunos centros docentes, equipos de profesores que se “atrevan” a poner en práctica las estrategias que se proponen en este modelo.

En esta línea de trabajo es destacable la oferta de Garatu, en formato on-line, del curso Kulturarteko Hezkuntza Praktikan. Los objetivos propuestos para este curso han sido:

- 1.- Elaborar un diccionario básico sobre la Educación Intercultural.
- 2.- Conocer la opinión del profesorado sobre prácticas inclusivas y educación intercultural.
- 3.- Conocer la perspectiva del alumnado en cuanto a la Educación Intercultural.
- 4.- Visualizar la Educación Intercultural en las diferentes áreas del currículum.
- 5.- Contar con una serie de estrategias útiles para cuando entra en el aula el alumnado recién llegado.

Debemos subrayar que este ha sido el primer curso on-line que se ha ofertado desde este programa, y señalar que la evaluación de este primer curso ha sido muy positiva. La participación ha rondado los 27 personas, la mayoría ha completado las actividades propuestas y las impresiones de los participantes han sido muy favorables. Para algunos expertos este tipo de cursos no es el más adecuado para desarrollar los contenidos propios de la EI, ya que en muchas ocasiones se limita a un trasvase de información y a la elaboración individual de una serie de tareas, evitando el uso de algunas de las estrategias más idóneas para los procesos de acción-investigación. Sin embargo, en el curso Kulturarteko Hezkuntza Praktikan se ha fomentado la participación directa bien con los tutores, bien entre los participantes a través de una serie de actividades que la plataforma MOODLE posibilita para el diseño de los cursos: foros, Chat, cuestionarios, glosarios...

Creemos desde el Programa que este formato debe impulsarse, siempre y cuando el objetivo sea crear “comunidad científica” y espacios de reflexión conjunta e intercambio de experiencias y, a su vez, se conecten las actividades con las prácticas del profesorado.

El tercer objetivo de nuestro programa es contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación mediante el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad.

Este objetivo propone líneas de trabajo encaminadas a contribuir al éxito escolar de cada alumno o alumna recién llegado/a. Este alumnado debe continuar sus estudios en un sistema escolar nuevo y en unas lenguas que no son sus lenguas maternas o la lengua en que ha sido escolarizado. Necesitan un programa adaptado a sus necesidades cuyo eje vertebrador sea el aprendizaje de las lenguas vehiculares, sin olvidar el reconocimiento a su primera lengua, tal como se propone en las líneas de trabajo.

De este objetivo se deriva la línea de actuación:

- 3.4. Formación del profesorado sobre metodología de la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva del tratamiento integrado de las lenguas.
- 3.4.2.- Organizar cursos de formación sobre adquisición de las lenguas y metodología de la enseñanza de las mismas.
 - 3.4.3.- Elaborar modelos de intervención para su aplicación en sesiones de refuerzo lingüístico y en las diferentes áreas / materias en el aula ordinaria.
 - 3.4.4.- Difundir buenas prácticas respecto a cómo aprenden las lenguas en el aula ordinaria los alumnos recién llegados.
 - 3.4.5.- Asesorar a equipos docentes en la aplicación del tratamiento integrado de las lenguas y adaptaciones de materiales

En nuestra comunidad desde el curso 2003-2004 se incorporó la figura del Profesorado de Refuerzo Lingüístico. En la actualidad hay 250 centros públicos y 150 concertados que cuentan con esta figura. La misión principal de este profesorado es elaborar y adaptar a las necesidades del alumnado recién llegado, que desconoce la lengua vehicular de la escuela, los objetivos y contenidos lingüísticos que debe conseguir. Para ello se servirán de un Plan de Trabajo Individual que compartirán con el tutor o la tutora de este alumnado. Así mismo, organizará el aula de refuerzo e impartirá las sesiones correspondientes, bien en el contexto del aula de refuerzo, bien en el contexto del aula ordinaria.

El plan de formación para este colectivo comienza por la organización al comienzo de curso de alguna sesión de formación inicial dirigida a los PRL que comienzan en esta tarea. Este curso los contenidos abordados en esa primera sesión fueron: “La Educación Intercultural: Marco Teórico” por Miguel Loza, asesor del Berritzegune de Vitoria; “El trabajo del PRL: Aprendizaje y enseñanza de la segunda lengua” por parte de Ima Ortega (PRL del CEP Ganivet y licencia del Programa Educación Intercultural) y la “Evaluación y seguimiento del Profesorado de Refuerzo Lingüístico” por parte del Inspector Imanol Tazón. A su vez, desde los berritzegunes se realiza una acogida más cercana en la que se comparte el sentido de esta figura, se dan claves para los primeros días y se les presenta materiales para sus aulas de refuerzo. A modo de ejemplo se puede consultar en esta página lo que nosotros denominamos el KIT básico para el profesorado de refuerzo lingüístico <http://etorkinekin.blogspot.com/2007/09/hipi-berrientzat-kit-bat.html>. En esta recopilación se recogen materiales prácticos para el plan de acogida, para los primeros días en el centro y en el aula, orientaciones para el desarrollo de la lengua y las demás áreas del currículum y otros recursos varios.

La fase de formación continua se organiza a partir de seminarios zonales a los que los PRL asisten periódicamente. En algunos casos los seminarios se establecen por etapas. Los berritzegunes que tienen seminario con los PRL bien de Educación Primaria, bien de Educación secundaria son: Gasteiz A01+A02; Abando B01; Txurdinaga B02; Sestao B03; Ortuella B05; Leioa B08; Gernika B10; Donostia G01; Irun G02; Ordizia G04; Zarautz G05, Lasarte G06. En estos seminarios se abordan desde aspectos más teóricos como la definición del Profesorado de refuerzo Lingüístico, su espacio de trabajo, sus funciones, la colaboración con el resto del profesorado, las metodologías para la

enseñanza de la segunda lengua, hasta aspectos más prácticos como la revisión y elaboración de materiales didácticos. Estos materiales se suelen intercambiar entre los asesores y asesoras dinamizadores/as de los seminarios o se cuelgan en Internet (consultar el citado KIT para los PRL). Si se desea hacer un seguimiento más cercano de algunos seminarios se pueden consultar algunos BLOGs que sus responsables han creado en Internet. En este momento podemos citar como más interesantes los siguientes Blogs:

- <http://leioakohipiak.blogspot.com/>. Pilar Etxebarria del Berritzegune de Leioa.
- <http://kulturartekotasunab06.wordpress.com/>. Blog del berritzegune de Galdakao para los PRL de Basauri y Galdakao
- <http://irungohipiak.blogspot.com/>. Blog del Berritzegune de Irun.
- <http://hipiak.blogspot.com/>. Materiales para el profesorado de refuerzo lingüístico..

También dentro de la denominada formación continua de este profesorado de refuerzo este curso se ha contado con un curso impartido por Elizabeth J. Coelho, Responsable del Programa para la formación inicial del profesorado del Instituto de Estudios Educativos de la Universidad de Toronto, Canadá. El programa de este curso ha sido:

El mundo en nuestras aulas

1.-El recién llegado: la experiencia del alumnado inmigrante

- Fases de aculturación
- Factores de adaptación y aculturación

2.-Bienvenidos a nuestra escuela

- Primeras impresiones
- Recepción y orientación
- El estudiante embajador

3.-Implicación de los padres

- Información y apoyo para los padres
- Oportunidades para aprovechar las lenguas y las culturas de la comunidad

Lenguaje y aprendizaje en las aulas multilingües

5.-Como proveer en el aula un entorno que apoye la adquisición de la lengua oral

Instrucción comprensible

- Feed-back de apoyo
- Aprendizaje cooperativo
- Integración de las lenguas del alumnado

6.-Algunas estrategias para apoyar el aprendizaje de la lengua escrita

- Representación gráfica de los conceptos claves
- Enseñando y pensando en voz alta
- La tabla de palabras
- Marcos para ayudar en el proceso de escritura

7.-“Enseñando en los cuadrantes”: adaptación del currículo y enseñanza para alumnos que aprendan la lengua de instrucción

- Interpretación del modelo de Cummins.
- El modelo en práctica: expectativas y estrategias de instrucción adaptadas al alumnado en etapas diferentes de la adquisición de la lengua

Realizada esta “vista de pájaro” de las diferentes acciones formativas que desde este programa se vienen impulsando cabe preguntarnos cuáles serán las líneas de mejora o progreso de esta oferta de formación.

Desde luego, el primer reto para el programa es seguir impulsando propuestas formativas que conecten al profesorado con su realidad en procesos de acción-reflexión, evitando, en la medida de lo posible, propuestas puramente académicas o técnicas. Una clave útil para la evaluación de las diferentes propuestas es ver qué peso tiene cada una de las perspectivas formativas, es decir, qué peso se le da a lo puramente académico, a los aspectos técnicos o a los planteamientos de reflexión-acción.

La EI no debería plantearse como una fórmula pedagógica que no cuenta con la formación y la experiencia del colectivo docente. No se trata de sustituir métodos y procesos didácticos, sino de reorientar los análisis teniendo en cuenta otras claves y parámetros. Esto supone contar con equipos de asesores formados en estas dinámicas y con modelos de intervención consolidados y ejemplares.

El Programa deberá esforzarse por crear recorridos formativos coherentes, es decir, que compartan principios básicos comunes en relación con la formación en contextos multiculturales, evitando una perspectiva de la EI como un área de formación complementaria y especializada en temas, dirigida exclusivamente a algunos perfiles profesionales (profesorado de PIEEs, profesorado de complementaria, consultores, orientadores...).

Esta matización no niega la existencia de propuestas formativas más concretas o especializadas en algunos temas. Aquí se impone el trabajo de coordinación con otros programas que configuran las líneas prioritarias para el trienio 2007-2010 como son el Programa de Tratamiento Integrado de las Lenguas, el Programa Educar para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos, y el Programa de Comunidades de Aprendizaje.

La definición de los contenidos pasa por tener unos canales de información fiables que nos conecten con las líneas de investigación más punteras y contrastadas. Se precisa contar con el asesoramiento de grupos de investigación multidisciplinares que nos ayuden a establecer temarios y estrategias metodológicas idóneas para la EI.

Del trabajo realizado en cursos anteriores se perfilan retos como la puesta en práctica de modelos como el SIOP de enseñanza de la lengua y aprendizaje de contenidos a la vez, la mejora de la oferta on-line de cursos GARATU, aumentando el número de tele-tutores capaces de desarrollar el curso actual y, por otro lado, incrementando la cantidad de cursos ofertados en este formato, la incorporación de temáticas nuevas como las competencias culturales o la visualización del enfoque intercultural en el currículo. Como apunta Besalú (2004), el objetivo de una propuesta curricular intercultural debe ser ayudar a todos los alumnos a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad y, así mismo, dotarlos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás. La importancia de los proyectos curriculares es capital en la medida que implican la reflexión colectiva de la comunidad educativa sobre qué conviene ofrecer como propuesta cultural de un centro como respuesta a las necesidades de un contexto sociocultural concreto.

Se vislumbra la necesidad de impulsar el compromiso de los centros educativos para hacer frente a las necesidades que puedan aparecer en el desarrollo de la perspectiva intercultural. El liderazgo de los equipos directivos o de otros grupos de profesores/as se puede plasmar en iniciativas que fomenten la reflexión sobre sus actitudes personales, sus estereotipos y sus prejuicios; por esforzarse en que en el centro refleje la realidad del alumnado asistente sin caer en floklorismos, ni paternalismos, y que no se olvide de la dimensión comunitaria del hecho educativo y se prevean las relaciones con las familias y el entorno para detectar y corregir expresiones

racistas, xenófobas o sexistas, detectar y corregir los contenidos etnocéntricos y discriminatorios de los libros de texto u otros materiales educativos, y finalmente para definir el programa de contenidos en EI (Casas, 2007).

Otra labor importante son los procesos de evaluación y seguimiento de las actividades formativas. Normalmente cada actividad se acompaña de un momento de reflexión individual sobre los aspectos positivos y negativos, así como las líneas de mejora de la actividad realizada. Sería necesario profundizar en la repercusión en las prácticas que dicha actividad ha tenido o va a tener. Estamos de acuerdo con Philipp (1988) cuando comenta que desde una perspectiva de la educación como motor de transformación y no solamente reproductiva, la formación del profesorado se visualizará en los cambios educativos, en concreto en las prácticas educativas capaces de crear condiciones para transformar las relaciones sociales y las relaciones con el saber, ayudando a crear nuevos hábitos comunicativos, de confrontación y de intercambio. Esto supone buscar instrumentos de contraste efectivos que nos permitan visualizar el impacto de esta formación permanente en las prácticas docentes, bien a través de evaluaciones diferidas u otros recursos.

¡Muchas gracias por su atención y colaboración!

Notas

(1) *El Grupo GREDI (Grup de Recerca d'Educació Intercultural del Departament MIDE de la Universitat de Barcelona dedicado a la investigación sobre temas relacionados con la educación intercultural plantea la visión del profesorado como un difícil tránsito entre dos tipos de sociedades y centrando el debate en la capacidad de análisis y reflexión de nuestra realidad más que en las estrategias metodológicas: "Hoy el profesorado vive la sociedad postmoderna y la pluralidad cultural como un fenómeno ineludible de nuestras sociedades, es consciente de que el fenómeno multicultural es innegable, y no es algo propio sólo de nuestras escuelas sino de cualquier escuela del futuro.*

Ahora bien, su reto y la pregunta que aún tenemos que ver cómo se responde es ¿Cómo un profesorado instalado en una cultura profesional caracterizada eminentemente por a) ser un agente de transmisión de conocimientos, b) la diferenciación del saber en asignaturas, c) dirigiéndose a un alumnado más o menos homogéneo (sobre todo en secundaria), y que actualmente el 50% tiene más de 50 años TRANSITA hacia una cultura profesional abierta, incierta, compleja dirigiéndose a un alumnado plural y que, entre otras cosas, sabe que el profesor no es el que tiene el conocimiento?

Hoy día, el debate no es ya tanto metodológico (pedagogía tradicional vs pedagogía activa) sino funcional y axiológico:

-axiológico: un debate entre un profesor para un aprendizaje tecnológico que contribuya a preparar para el mundo laboral frente a un profesor que apuesta por el aprendizaje crítico – de construcción y reconstrucción social en claves de equidad y justicia social en la diversidad lo que significa un profesional comprometido y un actor político por encima de todo.

- función del profesor como orientador, guía, estimulador del aprendizaje...

(2) Títulos de los proyectos de formación:

<p><i>Aniztasunaren Trataera Eta Kulturarteko Hezkuntza</i> <i>Bizikidetzeta Eta Kultur Arteko Hezkuntza Tutoretzaren Bidez.</i> <i>Diálogos Interculturales</i> <i>Educación en la Interculturalidad</i> <i>Educación Intercultural</i> <i>Educación Intercultural : Su aplicación en el Centro y en el aula</i> <i>Educación Intercultural/Kultura Arteko Hezkuntza</i> <i>Educar en la Interculturalidad</i> <i>Elaboración de un plan de acogida.</i> <i>Elaboración de un Proyecto Lingüístico en un Centro Intercultural</i> <i>Elaboración de un Proyecto Lingüístico en un Centro Intercultural</i> <i>Elaboración del Plan de Acogida del Centro</i> <i>Elkarbizitza, Langileon Formakuntza Eta Kultur Jardunak</i> <i>Escuela Inclusiva, Intercultural. Escuela de futuro.</i> <i>Euskal Identitatea Eta Kulturartekotasuna</i> <i>Formación para la aplicación en el Aula de un Proyecto sobre Interculturalidad</i> <i>Hacia una Convivencia Intercultural</i> <i>Identitatearen Eraikuntza: Bazara Eta Kulturartekotasuna</i> <i>Ikasle Etorrin Eskolatzea Eta Kulturartekotasuna: Sentsibilizazio Ikastaroa.</i> <i>Interculturalidad</i> <i>Interculturalidad en el ámbito de la Educación Formal</i> <i>Interculturalidad en el Centro C.E.P.A.</i> <i>Encartaciones: Sensibilización y acogida</i> <i>Interculturalidad y atención a la diversidad</i> <i>Interkulturalitatea Eta Aniztasuna – Ikasleekiko Atentzio Integrala</i> <i>Jaling Proiektua: Kultur Eta Hizkuntza Aniztasuna Zabaltzen</i></p>	<p><i>Kultur Arteko Hezkuntza</i> <i>Kultur Arteko Hezkuntzarantz 2: Ikasle Etorrinak</i> <i>Kultur Arteko Hezkuntzarantz: Ikasle Etorrinak</i> <i>Kultur Ezberdinak Eskolan Lantzeko Eredu Baten Bila</i> <i>Kultura Arteko Hezkuntza - Ikasle Etorri Berrien Harrera Plana, Ikastetxe Osoaren Lana.</i> <i>Kultura Artekotasuna: Ikasle Etorrinen Eskolatzea</i> <i>Kultura Inklusiboa Sortzen Eta Garatzen</i> <i>Kultura-Aniztasuna</i> <i>Kultura-Hizkuntzaren Arteko Erroketeta Eta Honen Isla Curriculum-Ean</i> <i>Kulturarteko Hezkuntza, Aniztasuna Eta Elkarbizitzarako Erantzuna.</i> <i>Kulturartekotasuna: Etorrin - Atzeritarren Eskolatzea</i> <i>Kulturartekotasun Hezkuntzan</i> <i>Oinarritutako Ikastola</i> <i>Kulturartekotasuna Aztergai</i> <i>Kulturartekotasuna Ikastetxean:</i> <i>Bakoitzak Eta Guztiok Aldatu Behar Dugu</i> <i>Kulturartekotasuna: Etorrin - Atzeritarren Eskolatzea</i> <i>Kulturen Arteko Elkarbizitza</i> <i>La Educación Intercultural En El Centro</i> <i>La Interculturalidad: Reto Para Dar Respuesta A La Diversidad De Nuestro Centro.</i> <i>Perspectiva Intercultural De Los</i> <i>Documentos Oficiales: Información A Las Familias.</i> <i>Perspectiva Intercultural De Los</i> <i>Documentos Oficiales: P.E.C. (Fase 1).</i> <i>Plan De Diversidad: Desarrollo Del Plan De Acogida De Alumnos Inmigrantes Y Sus Familias.</i> <i>Revisión Del Plan De Acogida A Alumnos Y Familias Inmigrantes</i> <i>Utilizacion De Las Tic En El Ambito De La Interculturalidad</i></p>
---	---

Bibliografía

- Dto de Educación, Universidades e Investigación, (2007), *Líneas prioritarias de innovación educativa. 2007-2010. Programa de Educación Intercultural*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig/eu_5489/adjuntos/hezkuntza_berriztatze%20lehenatasun_ildoak_e.pdf
- Dto de Educación, Universidades e Investigación, (2007), *Programa de interculturalidad y de acogida al alumnado recién llegado*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/f8_c.html
- AGUADO, Teresa, GIL JAURENA, Inés y MATA BENITO, Patricia, (2005), *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, La Catarata – MEC.
- BESALÚ COSTA, Xabier, (2002) *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- BESALÚ COSTA, Xabier (2004) “La formación inicial en interculturalidad” en AAVV, *La formación del profesorado en educación intercultural*, Madrid, La Catarata-MEC.
- CARBONELL I PARIS, Frances, (2005) *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid, La Catarata-MEC.
- ESSOMBA, Miquel Angel, (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*, Barcelona, Graó.
- FLECHA, Ramón,(1997), *Compartiendo palabras*, Barcelona, Paidós.
- GRUPO GREDI en http://www.liceolivi.prato.it/intercultural/doc/didattici/Educacion_Intercultural.doc
- GRUPO INTER, (2006), *Guía INTER Una guía práctica para aplicar la ecuación intercultural en la escuela*, Madrid, CREAIDE-CIDE-MEC, Madrid, <http://inter.up.pt/>
- JAUSSI, M^a Luisa; RUBIO, T. (1998), *Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta a la diversidad étnica y cultural en la escuela*, Bilbao, Dpto. de Educación, Universidades e Investigación.
- JORDÁN José Antonio (2004), “La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural” en AAVV, *La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, La Catarata-MEC.
- LLUCH BALAGUER, Xavier y SALINAS CATALÀ, Jesús, (1996, “Uso (y abuso) de la interculturalidad”, *Cuadernos de Pedagogía* 252 pp. 80-84
- OLALDE, Blanca, “¿Qué es el modelo SIOP?” en <http://www2.elkarrekin.org/elk/siop/>
- SOTO MORATA, Pepi, (2002), “La formación permanente del profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, 315 pp. 44-49.
- TOVÍAS WERLTHEIMER, Susana, (2002), *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*, Tesis dirigida por la Dra. Silvia Carrasco i Pons.

Comunicaciones

Modelo educativo EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COHESIÓN SOCIAL.

Comunidad de Castilla- La Mancha.

M^a del Mar Abellán Ballesteros
José Ramón Gómez Couso
Área de Interculturalidad:
Asesores de Inmersión lingüística y acogida. CTROADI ¹
mmar.abellan@edu.jccm.es
joseramon.gomez@edu.jccm.es

**... Si todos habláramos la misma lengua
muchas cosas no podrían decirse.
Arenas, M.A**

El modelo de “Educación Intercultural y Cohesión Social” de Castilla-La Mancha parte del concepto de que la calidad del sistema educativo se mide por la capacidad que tiene de dar respuesta a todo el alumnado, garantizando la igualdad en el marco de la escuela inclusiva. Es una escuela que promueve la educación intercultural, las relaciones interpersonales, la valoración de la diversidad lingüística y cultural y la cohesión social.

Reflexionar sobre el concepto de diversidad, reconocer el valor que aporta al aula y avanzar en nuevas formas de responder a la misma, se hace imprescindible cuando el objetivo es el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas. Una enseñanza de calidad que tiene como referente la igualdad de oportunidades exige que el aula sea un entorno inclusivo donde el *niño/a inmigrante no es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: “un minusválido lingüístico, cultural o social...”* (Boyzon- Fradet, 1997:68). Es un niño/a que viene de otro país, que tiene conocimientos, que habla una lengua diferente y a cuyas necesidades educativas, se debe responder en el aula como espacio social normalizado donde aprende e interactúa con sus compañeros.

“La organización de la respuesta no es diferente, en cuanto al planteamiento general, cuando el grupo tiene alumnado con necesidades educativas específicas” (Decreto de Currículo 68/2007. CLM: 14813) por lo que plantear una adecuada respuesta a la diversidad del alumnado inmigrado alejada y diferente de la que se ofrece al resto es, por tanto, impensable. Desde este punto de vista, esta respuesta exige:

- una mayor individualización del currículo,
- priorización de objetivos y contenidos,
- un mayor tiempo de dedicación y apoyo,
- asesoramiento de los responsables de la orientación y
- mayor implicación familiar.

Para ello, los centros educativos haciendo uso de su autonomía analizan sus necesidades y desarrollan medidas organizativas y curriculares que tienen el objeto de beneficiar a todos y cada uno de sus estudiantes. Dichas medidas, a favor de la inclusión, se apoyan en la capacidad de los centros para configurar sus propias

¹ **CTROADI:** CENTRO TERRITORIAL DE RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN, LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD.

respuestas, dedicando recursos necesarios y comprometiendo a sus profesionales en el trabajo colaborativo para alcanzar los objetivos planteados.

Los proyectos singulares de los centros y los PROA² o programas de prevención del abandono o de mejora del éxito escolar, caminan en esta dirección. En este sentido, la Administración educativa permite un planteamiento flexible a la hora de autorizar cambios curriculares y organizativos, destinar recursos para atender al alumnado y sus familias y fomentar el desarrollo de programas contextualizados que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.

Los resultados de la práctica docente, en lo referente a la atención del alumnado inmigrado, muestran que deben ponerse en marcha mecanismos y estrategias que aseguren el desarrollo personal y la cohesión social ya que el aprendizaje de la lengua española, por sí sola, no asegura el desarrollo escolar y socio-emocional del alumnado. Para ello, el trabajo de los centros educativos se desarrolla en torno a unas líneas prioritarias que favorecen metodologías activas, estructuras organizativas y curriculares flexibles y medidas que facilitan la convivencia.

Entre las prácticas metodológicas que aseguran la interacción y facilitan la individualización y el aprendizaje, cobra especial relevancia el aprendizaje por tareas en grupos cooperativos y/o grupos interactivos. Esta forma de trabajar desarrolla capacidades asociadas al uso del diálogo, la ayuda, la responsabilidad en la tarea y acelera los aprendizajes al crear un conflicto cognitivo que deben resolver entre todos. Así mismo, el uso de las Tic se convierte en otro de los pilares fundamentales que permiten el aprendizaje de la lengua *“centrado en el estudiante, con utilización integrada de las destrezas comunicativas y con la posibilidad de disponer de múltiples actividades para distintos niveles de competencia en el aula”* (Trujillo, 2007: 84).

Siguiendo con la enseñanza del español, ésta se plantea como responsabilidad de todo el profesorado. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se trabaja desde todas las áreas y para todo el alumnado (aprendizaje de lenguas integrado en contenidos). Los decretos de currículo de Castilla-La Mancha ofrecen la base legal a este enfoque que plantea que las competencias lingüísticas están relacionadas con todas las lenguas que el estudiante utiliza. *“La lengua materna, diferente para los inmigrantes que no conocen el castellano, la primera, la segunda, la tercera...lengua extranjera. En contra de modelos que consideran independiente la formación en cada una de las lenguas, todas ellas conllevan las mismas estrategias de enseñanza y aprendizaje”*. (Decreto 68/2007. CLM: 14765). Todas las lenguas son igualmente valoradas y se promoverán iniciativas que tengan por objetivo la enseñanza de la lengua y cultura de origen. Programas como el de lengua y cultura rumana ya se están desarrollando en algunos centros de la comunidad ofertándose a todo el alumnado.

No hay duda de que, las medidas específicas para el aprendizaje de la lengua, en el caso de ser necesarias, serán temporales y con formulas no excluyentes. La escuela debe planificar las situaciones suficientes de interacción social para provocar, en el estudiante que aprende una nueva lengua, la necesidad de comunicarse y practicar lo que aprende.

Esta forma de entender la escuela exige que los centros educativos diseñen una estructura organizativa que implique la heterogeneidad en la formación de los grupos. Se aboga por apoyos no segregadores dentro del aula y fórmulas inclusivas como la tutoría entre iguales, los desdobles de un grupo de alumnos en determinadas

² Programa de refuerzo, orientación y apoyo

áreas o materias, la co-tutoría que implica el trabajo de dos profesores dentro del aula, o el PTI³. La creación de Tutorías Individualizadas y otras estructuras de apoyo a la convivencia son medidas eficaces para facilitar, entre otros aspectos, el proceso de acogida y el seguimiento de la respuesta educativa.

La planificación puntual de algunas actividades interculturales no es la solución para desarrollar la competencia intercultural del alumnado. Empezamos a caminar en la construcción de un currículo donde todo el alumnado se sienta reconocido y representado. Se posibilita así, que el alumnado tenga una visión más amplia de la realidad que le rodea y puntos de vista diferentes sobre los fenómenos y hechos que se estudian.

Castilla-La Mancha, ante el reto educativo que se plantea, defiende un centro abierto a la comunidad y un profesorado capaz de atender y responder al conjunto de todo su alumnado con independencia de su origen. Los recursos y la formación necesaria se diseñan a partir de la reflexión y las necesidades que surgen desde el centro. Se priorizan proyectos de formación en centros que comprometen a un gran número de recursos personales e implican cambios organizativos y funcionales. Los CEP⁴, CRAER⁵ y CTROADI colaboran en el diseño de la formación y facilitan y orientan la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

BOYZON- FRADET, D. (1997) “ Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l’immigration” en MUÑOZ LÓPEZ, Belén, “Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante” www.ub.es/filhis/culturele/belen.html

DECRETO 67/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

DECRETO 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

DECRETO 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona, Graó.

MUÑOZ LÓPEZ, Belén (2001) “Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante” www.ub.es/filhis/culturele/belen.html

TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2007), “Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1. L2, LE, NL...” en revista de Educación: monográfico “La enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües” Madrid. MEC, pp. 71- 92.

³ Plan de trabajo individualizado

⁴ CEP- Centro de Profesores.

⁵ CRAER- Centro de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural.

Uso de las TIC en el aula de EL2

Esther Fernández-Valdés Lloret
Aula de Inmersión Lingüística de Gijón
IES Calderón de la Barca – Gijón
estherfl@educastur.princast.es

SINOPSIS

Las TIC ya son algo más que una moda y gozan de gran interés por parte de autoridades educativas y del resto de la comunidad. El manejo de estas herramientas supone una gran ventaja para el desarrollo integral del alumno ya que en la sociedad actual manejarse en Internet es de vital importancia. Lo que vamos a tratar ahora es de analizar las implicaciones que el uso de las herramientas TIC tiene en el aula de EL2, a partir de nuestra experiencia en el aula de inmersión lingüística de Gijón.

Nuestro alumnado presenta características particulares de heterogeneidad total (niveles educativos, edades, cultura de origen, estilos de aprendizaje, nivel de español, etc.) Los objetivos generales que nos proponemos alcanzar son la incorporación al sistema escolar con las mismas posibilidades de éxito que los nativos. Nuestro estilo de enseñanza y sobre todo el enfoque metodológico que (la metodología) utilizamos en el aula se ve apoyada y reforzada por el uso de las herramientas TIC lo que no significa que el profesor de idiomas, en este caso EL2, deba convertirse en un experto en programación, en informático o en nuevas tecnologías. También creemos que las TIC deben de estar al servicio del profesor, de su enfoque metodológico, de sus objetivos y de los contenidos que debe enseñar y no convertirse éste en un esclavo de la tecnología.

Pensamos que las herramientas TIC pueden proporcionarnos un intercambio con agentes pertenecientes a muy diversas “culturas” más fluido que en la vida cotidiana; de la misma forma, a través de las TIC podemos acceder a contextos de comunicación muy variadas lo que nos proporcionará una gran cantidad de información de tipo sociolingüístico y pragmático. Por todo esto, consideramos las TIC como útiles capitales en nuestro quehacer diario. Además estamos convencidos de que, e intentaremos demostrarlo, el uso de las herramientas TIC potencian el desarrollo del componente afectivo, transformando el aula en un espacio propicio para un aprendizaje afectivo-efectivo.

Primero, revisaremos cuales son las principales herramientas TIC de que disponemos y el uso que hacemos de ellas. Luego, analizaremos las implicaciones metodológicas que el uso de las diferentes herramientas supone y veremos como el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación están en perfecta consonancia con la evolución metodológica dirigida hacia el enfoque comunicativo y centrado en el alumno, convirtiendo a este en creador y responsable de su propio aprendizaje. Además señalaremos como estas herramientas ayudan a conseguir que el componente afectivo sea adecuado y posibilite una enseñanza-aprendizaje afectivo-efectiva. Finalmente, veremos como Internet nos permite superar los límites físicos de la clase para crear una comunidad de aprendizaje más amplia en la cual la “interculturalidad” es una realidad y no un propósito. En la comunicación a través de Internet se pone el énfasis en la interacción y en la negociación del significado entre grupos multiculturales. A través de la red se proponen materiales reales lo que produce adquisición simultánea de contenidos lingüísticos y culturales.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TIC en lo sucesivo) ya forman parte de nuestra vida cotidiana en el aula y de alguna forma han transformado el contexto educativo. Cuando hablamos de las TIC nos estamos refiriendo al intercambio de información y a la comunicación entre personas a través de Internet. Las nuevas tecnologías ofrecen al usuario no sólo la posibilidad de ser receptor de información sino también la de ser emisor-creador, autor. Pero la gran revolución que aporta Internet al aula es la posibilidad de crear entornos de aprendizaje que van más allá de los límites de la clase. El ordenador se ha convertido en un medio o herramienta de comunicación y sirve para comunicar al alumno con el mundo exterior.

En un principio el ordenador era utilizado como un tutor que instruía al alumno mediante ejercicios de repetición a semejanza de las corrientes metodológicas estructuralistas en las que primaban la forma lingüística y el producto final de la comunicación. Actualmente, el ordenador se concibe como una herramienta capaz de producir lenguaje auténtico en interacciones con otros hablantes, lo que está en consonancia con las nuevas tendencias metodológicas del enfoque comunicativo: la enseñanza centrada en el alumno y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; mientras que en el enfoque comunicativo se valoran tanto las funciones del lenguaje como el proceso de comunicación.

Internet y educación

Internet está transformando el contexto de enseñanza de lenguas ya que es sumamente fácil de utilizar y pone a nuestra disposición un potencial de información extraordinario. Sin embargo, creemos que esta no es la clave del éxito de Internet, estamos de acuerdo con Soria (2002) cuando afirma que la clave del éxito está en ofrecer al usuario la posibilidad de ser no sólo receptor o consumidor de contenidos, sino emisor-creador. Trenchs (2001) añade: el ordenador ha pasado de ser un tutor que instruía al alumno a través de la ejercitación repetitiva –modelo conductista del aprendizaje- a ser un estímulo para que los alumnos produzcan lenguaje auténtico en interacciones con todos los hablantes –modelo comunicativo de la enseñanza de lenguas.

En este nuevo contexto de enseñanza los papeles de profesores y alumnos cambian favoreciendo un enfoque centrado en el alumno que mejora la autonomía respecto de su propio aprendizaje. Las actividades TIC pueden ser muy variadas, pueden integrar diferentes recursos, ofrecen la posibilidad de retroalimentación y trabajo cooperativo, proporcionan consejos explícitos sobre la forma de aprender, ofrecen gran cantidad de input, objetivos claros, acceso a otras fuentes de información y actividades muy motivadoras. Todas estas características son perfectamente compatibles con los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo, el aprendizaje constructivo y significativo, y el aprendizaje cooperativo.

Las nuevas tecnologías facilitan la comunicación entre personas, propician la organización de entornos educativos que tienen como objetivo potenciar la autonomía de los alumnos y su corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje. El uso de las TIC es totalmente compatible con una metodología que sigue el enfoque comunicativo. El uso de estas herramientas fomenta la autonomía del alumno, permite la integración de destrezas y el aprendizaje significativo, ya que presenta contenidos de forma contextualizada y comunicación real. La interacción comunicativa y la negociación del

significado son la base del aprendizaje, se pone mayor énfasis en el proceso de aprendizaje que en el producto.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES TIC

En resumen, podemos decir que el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas tiene que presentar estas características:

- Fomentar la autonomía del alumno, ya que los profesores se ven obligados a crear materiales que permitan al alumno abrirse paso entre la inmensidad de páginas que hay en Internet, sobre todo enseñándole estrategias para que pueda enfrentarse solo a este nuevo tipo de materiales.
- Permitir la integración de destrezas (de interacción, de comprensión oral y escrita, de expresión, destrezas interculturales)
- Presentar los contenidos de forma contextualizada, puesto que Internet integra en un solo soporte imágenes, sonidos, vídeos...
- Potenciar la interculturalidad, en la medida en que las aulas siempre están formadas por grupos multiculturales y también porque el alumno se relaciona con material auténtico que facilita la adquisición simultánea de contenidos lingüísticos y culturales.

Con el uso de las nuevas tecnologías se pueden favorecer dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje constructivo y significativo del lenguaje, por un lado, y el aprendizaje cooperativo por otro. El aprendizaje constructivo implica que el aprendiz adquiere la lengua construyendo e integrando los conocimientos nuevos en los ya conocidos y, por tanto, es él el máximo protagonista de ese proceso. Cuando nos referimos al aprendizaje significativo hablamos de lo contrario al memorístico y repetitivo, por tanto las actividades tienen que ser variadas, motivadoras y útiles para los alumnos no sólo desde el punto de vista lingüístico. Las TIC pueden favorecer también la interacción social y la colaboración, o sea, un aprendizaje cooperativo ya que se pone el énfasis en los procesos que emplean los alumnos para crear significado y se enfoca la enseñanza desde la realización de tareas.

TIPOLOGÍA DE HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES TIC

Una de las propiedades más relevantes de Internet es su capacidad para promover la comunicación y para formar comunidades virtuales de enseñanza o aprendizaje. Pero no todas las actividades TIC responden a esta característica.

Hay un grupo de actividades que promueven el aprendizaje deductivo como los programas de ejercitación. Esto es muy parecido a una clase presencial y se aprecia una visión conductista del aprendizaje. En general, se trata de actividades también denominadas “programas de autor” en las cuales el aprendiz tiene que rellenar espacios en blanco en un texto, escoger una respuesta de entre varias posibles, relacionar dos columnas de palabras; es decir, siguen el patrón de los ejercicios estructurales que tanto fueron criticados por los enfoques comunicativos pero que continúan utilizándose y resultan, a veces, muy útiles para algunos estilos de aprendizaje, para repasar gramática y vocabulario, y permiten al estudiante ejercitarse de forma autónoma ya que proponen una corrección inmediata.

Ahora bien, si queremos sacar el mayor provecho de Internet nos fijaremos en las actividades y herramientas que fomentan un aprendizaje inductivo como las actividades exploratorias y la resolución de problemas. Estos entornos no se basan en modelos secuenciales sino que es el alumno el que toma decisiones sobre qué y cuándo consultar cierta información; el lenguaje se trata de forma global, se fomenta la

autonomía pues el alumno tiene acceso a bases de datos de material auténtico, y constituyen un buen ejemplo de cómo la resolución de problemas es fuente de adquisición de conocimientos.

El ejemplo más claro de este tipo de herramientas son las webs, que sólo por estar escritas en la lengua meta ya constituyen un valioso material para la enseñanza. El uso de las webs en actividades didácticas del tipo webquest se están difundiendo mucho y despiertan gran interés. Los estudiantes deben realizar una serie de tareas tras la lectura de unas páginas web; a partir de esta simple idea se pueden organizar un montón de proyectos didácticos con los que, a nuestro entender, los estudiantes aprenden más, se benefician del trabajo en equipo y utilizan más la lengua, sobre todo la lectura y la escritura.

Otro tipo de recursos TIC para la enseñanza de EL2 son las herramientas de comunicación entre personas o CMO (“comunicación mediante ordenadores”) como por ejemplo el blog, el correo electrónico, foros, chats, etc. Algunos autores (Trenchs 1998; González Bueno 1998; Cruz Piñol 2005) que han trabajado sobre este tema llegan a la misma conclusión: al usar la comunicación electrónica, los estudiantes se esfuerzan más por cuidar los textos que escriben, quizá porque esos textos van a constituir su propia imagen ante un interlocutor desconocido. La comunicación mediante ordenadores proporciona un alto nivel de intimidad y un minucioso cuidado de las palabras, facilitado por un medio que permite releer y pulir el texto antes de enviarlo.

Tenemos que añadir, además, otro concepto novedoso e importante que es la creación de entornos virtuales de aprendizaje. Mediante las herramientas CMO miembros de una comunidad educativa interactúan para desarrollar procesos de formación y aprendizaje gracias a las TIC e Internet se convierte en el espacio virtual donde se alojan estos entornos virtuales de aprendizaje. Según Egbert y Hanson-Smith (1999) *los entornos virtuales son espacios en los que todos los alumnos tienen la oportunidad de interactuar y negociar significados*, lo hacen en lengua meta y con una audiencia real, implican tareas auténticas, están expuestos a lenguaje creativo y tienen que producir textos propios, tienen suficiente tiempo y feedback a la hora de realizar una tarea, y finalmente trabajan en un ambiente con bajo nivel de ansiedad y en el que se potencia la autonomía del alumno.

Podemos concluir que las herramientas TIC ofrecen muchas posibilidades para la didáctica de EL2 ya que posibilitan cualquier tipo de comunicación, pues los entornos son herramientas de relación de sus integrantes, tanto de forma individual (a través del correo electrónico), como colectiva (foros). Permiten acceso a la información tanto interna (la creada específicamente para los usuarios del entorno), como externa (es decir, aprovechar el potencial de Internet como fuente de información). Colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y potencian el desarrollo de las destrezas comunicativas e interculturales ya que ayudan a crear una verdadera comunidad de aprendizaje intercultural donde interlocutores, situaciones y contenidos son interculturales.

PRINCIPALES HERRAMIENTAS TIC

Página web, espacio web o portal es un lugar donde se encuentran documentos a los que se accede mediante enlaces de hipertextos. La información está adaptada para la World Wide Web (WWW) y es accesible mediante un navegador de Internet. Es el punto de salida hacia la navegación por la red. Se presenta generalmente en formato HTML y puede contener hiperenlaces a otras páginas web, constituyendo la red enlazada de la World Wide Web.

El término Web 2.0 fue acuñado por O'Reilly Media en 2004 para referirse a una segunda generación de Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis o las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios.

Un wiki es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, modificar, borrar el contenido de una página web, de forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de la wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa.

Un blog, en español también bitácora, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.

Mediante un formulario se permite, a otros usuarios de la web, añadir comentarios a cada entrada, pudiéndose generar un debate alrededor de sus contenidos, además de cualquier otra información. Un aspecto importante de los weblogs es su interactividad, especialmente en comparación a páginas web tradicionales. Dado que se actualizan frecuentemente y permiten a los visitantes responder a las entradas, los blogs funcionan a menudo como herramientas sociales, para conocer a personas que se dedican a temas similares; con lo cual en muchas ocasiones llegan a ser considerados como una comunidad.

Los foros en Internet son también conocidos como foros de mensajes, de opinión o foros de discusión y son una aplicación web que le da soporte a discusiones u opiniones en línea. Por lo general, los foros en Internet existen como un complemento a un sitio web invitando a los usuarios a discutir o compartir información relevante a la temática del sitio, en discusión libre e informal, con lo cual se llega a formar una comunidad en torno a un interés común. Comparado con los wikis, no se pueden modificar los aportes de otros miembros a menos que se tengan ciertos permisos especiales como moderador o administrador. Por otro lado, comparado con los weblogs, se diferencian porque los foros permiten una gran cantidad de usuarios y las discusiones están anidadas, algo similar a lo que serían los comentarios en los weblogs.

Chat (español: charla), que también se le conoce como cibercharla, es un anglicismo que usualmente se refiere a una comunicación escrita a través de Internet entre dos o más personas que se realiza instantáneamente. Esta puede ser desde cualquier lado del mundo tomando en cuenta que se necesita una cuenta de correo electrónico.

WebQuest es una metodología de búsqueda orientada, en la que casi todos los recursos utilizados provienen de la Web. Fue propuesta por el profesor Bernie Dodge de la Universidad de San Diego, en 1995.

Este modelo permite que el alumno elabore su propio conocimiento al tiempo que lleva a cabo la actividad: el alumno navega por la web con una tarea en mente; el objetivo es que emplee su tiempo de la forma más eficaz, usando y transformando la información y no buscándola. (Pérez, I . 2007)

Cada vez son más utilizadas como recurso didáctico por los profesores, puesto que permiten el abordaje de habilidades de manejo de información. Una WebQuest se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento

superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir lo que hay en la pantalla. Idealmente, se debe corresponder con algo que en la vida normal hacen los adultos fuera de la escuela.

LAS TIC Y EL COMPONENTE AFECTIVO

Ya no cabe ninguna duda sobre el objetivo del aprendizaje de una lengua: la comunicación, que es el fin último y al mismo tiempo el instrumento para llegar a ese fin. Alcanzar un nivel de competencia comunicativa satisfactoria es la tarea más urgente del profesor de español para inmigrantes ya que esta competencia es el instrumento esencial para sobrevivir e integrarse.

El fracaso en la adquisición de esta competencia se debe en muchos casos a factores afectivos. Para el desarrollo de la competencia comunicativa hay que tener en cuenta factores como: deseo de comunicarse, autoconfianza, motivación interpersonal, motivación grupal, confianza en sus capacidades en la lengua meta, actitudes intergrupales, clima intergrupalo y personalidad. O sea, si queremos que nuestros alumnos tengan disposición a comunicarse, lo que les conducirá al desarrollo de la competencia comunicativa en español, es importante tener en cuenta la dimensión afectiva. Cuando hablamos de la dimensión afectiva nos referimos tanto a todas aquellas emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje (motivación, interés, necesidad, empatía, simpatía, autoestima) como a las emociones negativas y bloqueadoras de dicho aprendizaje (depresión, ansiedad, miedo y tensión).

La ansiedad es uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Está relacionada con sentimientos de miedo, frustración, tensión e inseguridad. Pocas disciplinas del currículo son tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas; con la aparición de métodos centrados en la comunicación crecen enormemente las situaciones que producen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro. La situación de los alumnos inmigrantes, especialmente en los adolescentes, que aprenden español es particularmente difícil, ya que intentan expresar ideas ya maduras en su sistema con recursos lingüísticamente inmaduros y en este proceso su autoestima puede verse afectada.

Íntimamente ligada a la ansiedad, como el reverso de la moneda “afectiva” en el aula, está la autoestima. Fomentar la confianza en uno mismo y la autoestima reduce la ansiedad. La opinión y la imagen que tenemos de nosotros mismos determinan nuestra autoestima. Muy a menudo, el aprendizaje de una lengua depende más de otros factores que de los de materiales, de las técnicas y análisis lingüísticos. Estos factores tienen que ver con las necesidades reales del alumnado por un lado y con la dimensión afectiva, es decir, con una serie de factores individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoconfianza, los estilos de aprendizaje y la motivación. O sea, de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. De lo que sucede *dentro* de las personas, los factores individuales, acabamos de comentarlo.

LAS TIC Y LA INTERCULTURALIDAD

En cuanto a lo que sucede *entre* las personas nos referimos a los aspectos de relación y aquí el profesor tiene la responsabilidad de establecer un clima de aprendizaje adecuado evitando el choque entre culturas y desarrollando procesos y competencias interculturales.

El rol de profesor en todo este proceso ha de ser el de facilitador que, además de conocer la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera, sabe generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad. Ha de ser un docente con más recursos. Ha de ser empático y comprender la situación del alumno inmigrante: sus sentimientos de desorientación y extrañeza, sus necesidades especiales, etc. y de este modo puede establecer una mejor base para su aprendizaje. La empatía es la disposición a escuchar, a dar un lugar a la experiencia, a la voz del otro, del alumno inmigrante, convirtiéndole literalmente en el centro del aprendizaje. (Precisamente esto es lo que hacemos en los materiales elaborados por nosotros, tratar a los alumnos como protagonistas de las lecciones). El profesor de idiomas asume un pleno sentido educativo que supera el reduccionismo de la enseñanza del sistema lingüístico como objetivo único.

Un alumno puede sentirse *extranjero*, *extraño* o *diferente* cuando habla una lengua que no controla y sobre todo cuando no se identifica con la cultura meta. No hay que olvidar que los adolescentes se caracterizan por tener la necesidad de ser aceptados por sus iguales, este sentimiento de “diferente” acrecienta la ansiedad. Nuestra tarea es minimizar la ansiedad en el aula y esto se consigue por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que se crea en el aula.

Se han realizado estudios sobre el comportamiento de “confirmación del profesor”, mensajes verbales y no verbales que el alumno recibe de él y le hacen sentirse aceptado y evaluado, que contribuyen a crear una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar riesgos.

Existe gran necesidad de incorporar el dominio afectivo a las clases y, por otro lado, la enseñanza tiene que mirar más allá de las paredes del aula. El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas apoya métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. Además de los contenidos lingüísticos, se incluyen los contenidos socioculturales y de valores que complementan y apoyan el aprendizaje de la lengua a la vez que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables. Nosotros hemos entendido el uso de las TIC como un sistema formidable para potenciar y desarrollar la afectividad en el aula haciendo que el aprendizaje sea mejor.

CONCLUSIONES

Las TIC son una herramienta motivadora y promotora de aspectos culturales. Las herramientas TIC ayudan de manera significativa a conseguir un componente afectivo adecuado que posibilite una enseñanza-aprendizaje afectivo-efectiva. Proporcionan un bajo nivel de ansiedad y podemos utilizar este tipo de herramientas para acercar las actividades al alumnado de forma que tengan un significado personal. Las comunicaciones que se establecen a través de estas herramientas son reales, el aprendiente es consumidor y creador de lengua y tiene suficiente libertad, autonomía para elegir entre diferentes opciones.

Para desarrollar el aprendizaje cultural es necesario tener acceso a situaciones, informaciones o material auténtico. Por tanto, las herramientas TIC potencian la interculturalidad al crear una comunidad de aprendizaje que supera los propios límites del aula en la que los alumnos están en contacto simultáneamente con contenidos lingüísticos y culturales, interactuando a través de blogs, foros, chats, lo

que desarrolla las destrezas comunicativas e interculturales. El aprendizaje se percibe como un proceso creativo y personal, significativo y motivador donde el aula se conecta con el mundo exterior creando un entorno educativo mucho más amplio y real.

En resumen, las TIC pueden ayudar en gran medida a que las actividades sean interactivas, es decir, a que exista interacción entre dos o más personas y a que se produzcan diferencias de opinión con la consiguiente riqueza de intercambios y negociación de significados. Mediante estas herramientas tenemos acceso a muy diversas fuentes de información reales, a partir de las cuales se incentiva a los usuarios a tomar decisiones sobre el contenido de lo que expresan y, por supuesto, hacen posible que haya un claro referente extralingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

CABOT, Carmen (2002) “La Web como herramienta motivadora y promotora de aspectos culturales en las clases ELE”, *I Congreso On-Line del Observatorio para la Cibersociedad. Internet en la filología aplicada: análisis del discurso y enseñanza de lenguas*.

CRUZ PIÑOL, Mar (2006) “Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en la era de Internet”, en Lacorte, M (Coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, ArcoLibros.

CRUZ PIÑOL, Mar (2001) “La enseñanza presencial de ELE en la era de Internet ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?”, *Mosaico*, 7 pp.10-19.

GARCÍA GARCÍA, Pilar, (1999) “El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes”, *Carabela*, nº 45, pp. 107-124.

GARCÍA GARCÍA, Pilar “Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas” en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/default.htm

GONZÁLEZ BUENO (1998) “The Effects of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse”, *Language Learning and Technology* 1(2): 55-70 y en <http://llt.msu.edu/vol1num2/article3/default.html>

NOMDEDEU RULL, Antoni (2008) “Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet”, *redELE*, nº 12.

PEREZ, Isabel (2007) “¿Qué son las páginas web?” en [http://www.isabelperez.com/webquest\(2007\)](http://www.isabelperez.com/webquest(2007))

TRENCH, Mireia (1998) “E-mails a una muestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües”, Lleida, Pagès Editors.

Un ejemplo de materiales sobre competencia intercultural para un curso de formación de profesores a distancia.*

Ana Indira Franco Cordón
Universidad Nebrija
anaindira@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El aprendiente de ELE necesita desarrollar y adquirir, entre otros componentes, la competencia intercultural, que no se puede desligar de la competencia comunicativa (ni de su componente lingüístico). Esto, para el aprendiente inmigrante, es, no ya necesario, sino fundamental, pues habrá de convivir e interactuar durante un tiempo prolongado con las personas de la cultura meta. Por ello, el docente de ELE ha de tener herramientas para que sus alumnos desarrollen esta competencia. En primer lugar, el docente tendrá que contar con una base teórica sobre la competencia intercultural, lo cual habrá logrado no sólo mediante la lectura directa de fuentes especializadas (como el Plan Curricular del Instituto Cervantes), sino de la reflexión partiendo de ejemplos reales o adaptados de la vida cotidiana. Consideramos que estos contenidos merecen un tratamiento didáctico adecuado para formar al profesorado. Lo que aquí presentamos constituye tan solo un ejemplo de cómo esto puede llevarse a cabo.

2. PRESENTACIÓN DE LOS MATERIALES

Los materiales que presentamos están diseñados para trabajar la competencia intercultural en un curso de formación de profesores a distancia. Desarrollamos unos ODAs (Objetos Digitales de Aprendizaje) cuyos destinatarios son profesores, mediadores y otras personas que lleven a cabo su actividad en un contexto de multiculturalidad o pluriculturalidad. Estos materiales han sido utilizados ya con profesores de los CEPI (Centros de Participación e Integración de Inmigrantes) en el curso de formación organizado por la Universidad Nebrija y la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid.

Los títulos de los ODAs y sus respectivos índices son los siguientes:

* Este trabajo se ha desarrollado con la financiación de la Universidad Nebrija (Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Departamento de Lenguas Aplicadas, Sección de Postgrado) y la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid.0020

ODA 1: Cultura, competencia intercultural y componentes

1. Metáforas para definir la cultura
2. La metáfora del iceberg
3. Lengua y cultura
4. Competencia comunicativa. Repercusión en cómo concebimos y enseñamos la cultura
5. La competencia intercultural
6. Los tres componentes de la competencia intercultural

ODA 2: Fases y niveles de la competencia intercultural

1. Del etnocentrismo al etnorrelativismo
2. Fases en la adquisición de la competencia intercultural
3. Habilidades y actitudes
4. Niveles de competencia intercultural




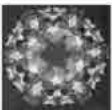




Ya que para la comunicación debíamos ajustarnos a unas exigencias de tiempo, los contenidos que seleccionamos para presentar fueron todos del ODA 1, pues los del ODA 2 constaban de actividades que habrían requerido más tiempo para su realización o para la profundización en la teoría. La selección de materiales que presentamos a continuación es la misma que utilizamos para la comunicación.

2.1. Metáforas para definir la cultura

El ODA 1 comenzaba con la siguiente actividad:

Metáforas para definir la cultura

¿Con qué metáforas asociaría el concepto de cultura? Seleccione la imagen y justifique su respuesta en el cuadro de texto. Puede incluir otras metáforas pulsando sobre la imagen del interrogante.

							
Tejido	Cebolla	Laberinto	Caleidoscopio	Iceberg	Árbol	Mosaico	Otras

En esta actividad, después de escribir su respuesta, los alumnos pulsan el botón “enviar” y esta llega al profesor. Automáticamente, reciben de la plataforma una retroalimentación para esa elección que han hecho; para que el alumno reciba una retroalimentación individualizada, el tutor contesta por correo electrónico a cada uno de los alumnos comentando aquello para lo que no haya recibido retroalimentación de la plataforma.

Con esta actividad pretendemos hacerles reflexionar sobre el concepto de cultura que traen consigo, sin guiarles todavía en una determinada dirección pero dándoles pistas para poder llevar a cabo esa necesaria reflexión. Una alumna, en su respuesta, comentaba lo siguiente: “La verdad que elegir una imagen como metáfora de la cultura me parece difícil quizás porque sea de esas cosas que no te planteas nunca pero viendo las opciones y analizándolas un poco me quedo con el árbol, porque yo creo que la cultura al igual que los árboles crecen poco a poco (...).” Después de esta actividad, vamos profundizando en la amplitud del concepto, sus componentes y características.

2. 2. La metáfora del iceberg

Esta actividad de la cultura como iceberg retoma la anterior y la amplía, introduciendo, por una parte, una sistematización teórica que el alumno trabaja a partir de actividades de interacción con la plataforma; y, por otra parte, de expresión semicontrolada para la que el tutor enviará una retroalimentación individualizada, lo cual sucede con la primera actividad, que dice así:

“Imagine que se va de viaje y al llegar a su destino se da cuenta de que los habitantes tienen una cultura diferente a la suya. ¿En qué lo nota? ¿Qué elementos visibles aprecia? Cada uno de los icebergs representa una de las culturas en contacto. Escriba en la parte de arriba del iceberg aquellos elementos que puede apreciar a través de sus sentidos y en la parte de abajo aquellos elementos que no puede percibir a simple vista pero que, probablemente, son diferentes a los de su cultura. Quizás considere que algunos pueden ocupar un lugar intermedio.” (Actividad adaptada de Lobera, 2004: 115)

A esta seguían las actividades para la sistematización de la teoría:

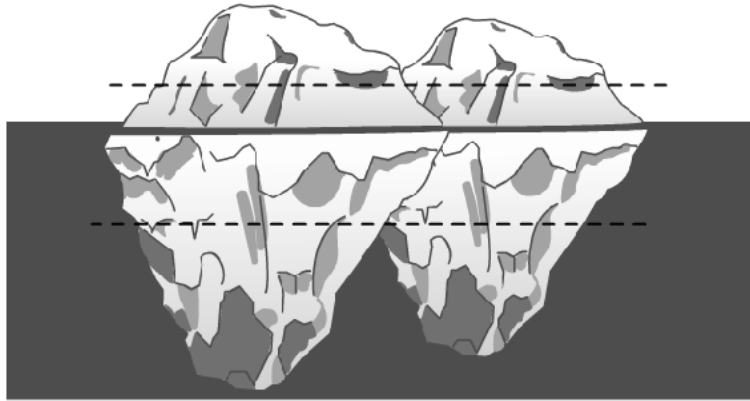
La metáfora del iceberg

Arrastre y sitúe en cada parte del iceberg los siguientes términos:

Comportamiento

Valores y patrones de pensamiento

Creencias



>> Siguiente

La metáfora del iceberg

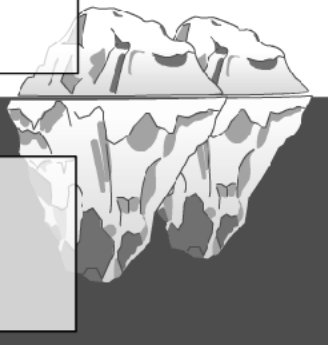
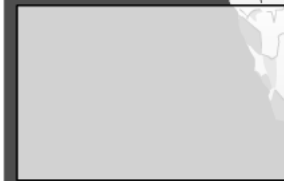
Inicio <<

Relacione la cultura externa y la cultura interna con sus propiedades. Arrastre las propiedades sobre el recuadro al que correspondan:

Cultura externa



Cultura interna



Aprendido explícitamente

Inconsciente

Conocimiento objetivo

Aprendido implícitamente

Seguramente cambia

Dificultad para cambiar

Consciente

Conocimiento subjetivo



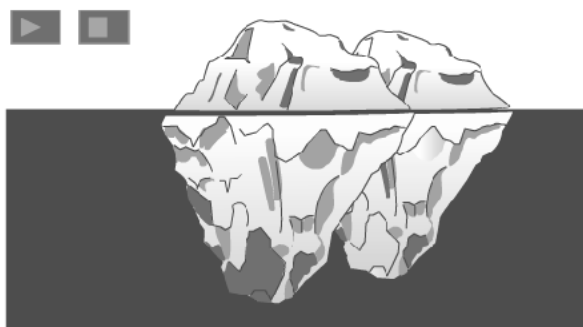
Anterior << >> Siguiente

La metáfora del iceberg

Inicio <<

Este esquema lo desarrolló Weaver (1986) para un estudio sobre el estrés de ajuste intercultural, después Carol Morgan² lo modificó y añadió el factor lingüístico en la punta del iceberg. Con esta metáfora nos muestra cuánto de la cultura no podemos percibir directamente, así como la relación entre las culturas en contacto.

Fíjese en que, como el iceberg, las culturas no son estáticas, como antes se concebían, sino dinámicas, es decir, están en continuo cambio.



² Pág. 238 de Byram y Fleming (eds.) (1998): Language Learning in Intercultural Perspectives. Cambridge University Press, Cambridge. Traducción al español: Byram y Fleming (2001): Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía. Cambridge University Press, sucursal en España, Madrid

Anterior <<

2.3. Los tres componentes de la competencia intercultural

Para estos contenidos, en el ODA exponemos en primer lugar la teoría para después realizar unas actividades. Partimos de Zarate (2004, basándose en Lussier, 1997), quien considera tres componentes o subcompetencias en la competencia intercultural: conocimiento declarativo (*savoir*), destrezas y habilidades (*savoir-faire*) y “subcompetencia existencial” (denominación nuestra) (*savoir-être*). Para desarrollar la competencia intercultural necesitaremos atender y trabajar estos tres componentes.

Componentes		
Conocimiento declarativo (<i>Savoir</i>)	Destrezas y habilidades (<i>Savoir-faire</i>)	Subcompetencia existencial (<i>Savoir-être</i>)
Definiciones		
<u>Sistema de referencias</u> culturales que estructura el conocimiento explícito e implícito que se ha adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural, y que tiene en cuenta las necesidades específicas del alumno en su interacción con hablantes de la lengua extranjera.	<u>Capacidad</u> para integrar “ <i>savoirs</i> ” y “ <i>savoir-être</i> ” en situaciones específicas de contacto bicultural, por ejemplo entre la(s) cultura(s) del alumno y de la lengua objeto de estudio.	<u>Capacidad afectiva</u> para rechazar actitudes etnocéntricas y percepciones de la alteridad, y <u>capacidad cognitiva</u> para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las culturas extranjeras.

Algunas concreciones de los componentes		
Conocer acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.	Identificación de los rasgos de la cultura de origen que se decide mantener como parte de la propia identidad cultural.	Tentativa de adoptar conductas, puntos de vista, etc. libres de estereotipos, prejuicios...
Tener conocimientos de literatura y pensamiento de la cultura meta.	Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas.	Esfuerzo por comprender los factores que condicionan la percepción de la realidad (estructuración del tiempo y del espacio...), incluso dentro de la misma cultura.
Saber cuáles son las formas que se utilizan para la identificación personal (nombres y apellidos, documentos de identificación).	Explicación del propio comportamiento cuando este se aleja de las expectativas de los participantes.	Participación en conversaciones, foros, debates, espacios virtuales, etc. que faciliten el descubrimiento de realidades culturales diversas.

Los ejemplos reproducidos son de Instituto Cervantes, 2006-2007; las definiciones de Byram y Fleming (eds.), 1998.

A continuación, seguían dos actividades del mismo tipo que parten de choques culturales. La actividad que reproducimos parte de una audición, cuyo guión es el siguiente:

Son las seis de la tarde de un viernes, la conversación sucede entre dos amigos que iban a salir juntos esa noche. Están en Inglaterra. Él es inglés, ha vivido un año en España, de donde ha vuelto hace poco; ella es española, está viviendo en Inglaterra para un año, hace poco que ha llegado al país. Él la llama por teléfono a ella impacientado porque aún no habían quedado para esa noche, ella estaba relajada, aún no había hablado con los demás amigos. (El guión está basado en una vivencia personal.)

¡Son las seis y aun no hemos quedado!

Inicio <<

A partir del visionado del vídeo, relacione los enunciados con los componentes de la competencia intercultural:

Destrezas y habilidades

a) Él se muestra favorable a la diferencia y abierto a la negociación.

Conocimiento declarativo

b) Él, aunque al principio no se da cuenta, sabe que en España se queda más tarde.

Subcompetencia existencial

c) Él enseguida comprende que el problema se debe a una diferencia cultural, mientras que ella no lo percibe hasta que él lo nombra.

BIBLIOGRAFÍA

BYRAM, Michael y FLEMING, Michael (eds.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción al español: Byram y Fleming (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, sucursal en España, p. 238.

INSTITUTO CERVANTES (2006, 2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

LOBERA, Mariana Ruiz de (2004), *Metodología para la formación en educación intercultural*, Madrid, Los libros de la Catarata, p. 115.

ZARATE, Geneviève et alii (2004), *Cultural mediation in language learning and teaching*, Council of Europe, European Centre for Modern Languages. Disponible en la web en: http://www.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf.

Las bibliotecas¹. Un recurso para aprender español segunda lengua y para la igualdad

Concepción Francos Maldonado.
Profesora de EL2. Aula de Inmersión Lingüística de Oviedo.
Miembro del Grupo de Educación Intercultural Eleuterio Quintanilla.
www.equintanilla.com

“La libertad, la prosperidad y el desarrollo de la sociedad y de los individuos son valores humanos fundamentales. Estos sólo podrán alcanzarse mediante la capacidad de ciudadanos bien informados para ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo en la sociedad” (Manifiesto, 1994:1)

Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública.1994.

El uso de las bibliotecas es un recurso que ayudará a aprender la segunda lengua, pues en ellas se puede disponer de acceso a una gran diversidad de documentos en diferentes formatos (escritos, audiovisuales,...: libros, prensa, vídeos, CDs, Internet...). Las bibliotecas son una importante fuente de trabajo y un verdadero descubrimiento para el alumnado en algunos casos.

Enseñar a las personas inmigrantes el uso de las bibliotecas es una manera de contribuir a la igualdad ante el acceso a los libros u otros bienes culturales, independientemente del origen o cultura a la que se pertenezca, y un recurso que puede ser muy útil en el acceso al currículo.

Con el acceso y uso de las bibliotecas podemos, por lo tanto, fomentar la competencia comunicativa lingüística y académica, el respeto al plurilingüismo, la competencia comunicativa intercultural y favorecer la igualdad.

Acercar al alumnado inmigrante a las bibliotecas supone un recurso para la adquisición de una **competencia comunicativa lingüística** para poder interactuar en un espacio público, en este caso en un lugar cultural, con los bibliotecarios y otros usuarios, en la que tendrá que utilizar impresos con datos personales, tendrá que poder resolver determinadas dificultades, como pedir ayuda si no encuentra un documento, pedir una aclaración si no puede sacar un documento en préstamo,... En definitiva, estará aprendiendo a usar la lengua en la sociedad en la que está viviendo en ese momento.

Por otra parte, tiene que saber manejar diferentes tipos de textos: avisos, horarios, letreros, normas, folletos, o puede disfrutar de textos literarios: cuentos, canciones, relatos cortos,..

El uso de la lengua, según la propuesta del MCER,(2.1):

“se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas

¹ Nos referimos a las bibliotecas públicas, pero sin olvidar la necesidad de tejer redes de colaboración entre bibliotecas públicas, escolares y de aula.

con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto, (...) y que además, tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos”!(MCER, 2002:9)

Como miembros de la nueva sociedad en la que viven, las personas de otras procedencias tendrán que realizar tareas, como utilizar diferentes servicios públicos, para lo que requerirán una determinada competencia comunicativa.

En el apartado el contexto del uso de la lengua (4.1) del MCER, se señala que las situaciones de comunicación pueden darse, entre otros, en los siguientes ámbitos (o esferas de acción) (4.1.1.):

- *el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, (...)*
- *el ámbito público, que es aquél en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos.*
- *el ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo, (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa. (MCER, 2002:49)*

La biblioteca se podrá utilizar para realizar u obtener en préstamo lecturas por placer estético, pero también para el aprendizaje académico, bien en la enseñanza formal de cualquier nivel educativo, o no formal, como recurso para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Manifiesto de la UNESCO dice:

“La biblioteca pública, puerta local hacia el conocimiento, constituye un requisito básico para el aprendizaje a lo largo de los años, para la toma independiente de decisiones y el progreso cultural del individuo y los grupos sociales.(...)” (Manifiesto, 1994:1)

En el ámbito educativo, en concreto en el curricular, la biblioteca cumple un papel fundamental si se tiene en cuenta como recurso de documentación e información integrado en los procesos de trabajo.

Uno de los objetivos del currículo escolar, y por tanto de la enseñanza-aprendizaje de EL2 es el de propiciar aprendizajes significativos, de modo que a partir de lo conocido, se incorporen nuevos aprendizajes.

Otro de los objetivos es el aprendizaje activo y autónomo, a través de la búsqueda, la selección, la comparación y el contraste de diferentes fuentes documentales. Esto se facilita si se conoce dónde localizar recursos documentales y cómo utilizarlos. Estos recursos y el desarrollo de esa autonomía pueden potenciarse dentro y fuera del aula a través de las bibliotecas.

Los tipos de libros que el alumnado puede manejar en este campo van desde las enciclopedias y diccionarios enciclopédicos, para cuyo uso tiene que manejar el orden alfabético del alfabeto latino, a otros libros informativos.

Hay que destacar la importancia del ámbito curricular en general en el desarrollo de la lectura, facilitada por los diferentes tipos de lenguajes, soportes y tipos de textos que se dan en él, pues hay diferentes formas de leer según la finalidad de la lectura: para recrearse con un texto literario, para buscar un dato, para documentarse en profundidad sobre un tema, para conocer un tema de actualidad a través de una noticia de prensa, etc...

También en este campo el uso de las bibliotecas contribuye a la igualdad, pues no todas las personas disponen en sus casas de enciclopedias, el acceso a la prensa diaria, etc.

Por otra parte, la persona inmigrante, como ciudadana del nuevo país en el que vive, si se le da a conocer el servicio público de las bibliotecas, puede utilizarlas para adquirir información y también para sugerir la adquisición de nuevos fondos en sus lenguas de origen, es decir, las bibliotecas pueden contribuir al fomento del plurilingüismo y la interculturalidad.

Este aspecto queda recogido en el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública:

“Los servicios de la biblioteca pública se prestan sobre la base de igualdad de acceso para todas las personas, sin tener en cuenta su edad, raza, sexo, religión, nacionalidad, idioma o condición social. Deben ofrecer servicios y materiales especiales para aquellos usuarios que por una u otra razón no pueden hacer uso de los servicios y materiales ordinarios, por ejemplo, minorías lingüísticas (...)” (Manifiesto, 1994:1)

De este aspecto fundamental en nuestra sociedad, también se hace eco el MCER :

“(...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.” (MCER, 2002: 4)

Las bibliotecas pueden fomentar la competencia plurilingüe y pluricultural, en el sentido del respeto a la diversidad lingüística, de que las bibliotecas se doten de fondos en diferentes lenguas según las necesidades de la población del entorno en el que están insertas. Tratando así, como dice Díaz Aguado (2003), de hacer compatible la igualdad de oportunidades con el derecho a la propia identidad cultural. De ese modo, servirá, además, como fuente de recursos para el aula, no tanto para aprender las distintas lenguas como para que tengan un espacio en ella y a través de ellas se facilite la socialización, el encuentro y el conocimiento del “otro”.

También pueden favorecer la competencia comunicativa intercultural. En el MCER en el apartado (5.1.1.3) se hace alusión, de algún modo, a la conciencia intercultural, y en el (6.1.3.3.) dice:

“Se trata también de ayudar a los alumnos a:

- *construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;*
- *desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas.” (MCER, 2002:132-133)*

Por su parte, el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública recoge el papel de las mismas en el fomento del diálogo intercultural:

“Entre sus objetivos está fomentar el diálogo intercultural y favorecer la diversidad cultural” (Manifiesto, 1994:2)

Esto se facilitará en la medida que, como decíamos más arriba, las bibliotecas se doten de fondos en diversas lenguas que propicien que los usuarios dispongan de ellos y en el caso de las aulas multiculturales, poder disponer, también, de un amplio repertorio de los mismos en préstamo.

En un mundo globalizado e interconectado, las bibliotecas también pueden contribuir a la igualdad en el acceso a las TIC. Permitiendo el acceso a Internet, un espacio que puede servir para comunicar e interactuar. Las TIC permiten tener información por vías nuevas. En la biblioteca se pone en práctica el uso de las TIC, (a parte de poder ofertar formación en su uso) en cuanto que a través de Internet se puede consultar el catálogo de las bibliotecas, reservar un préstamo, consultar información, incluso en las lenguas maternas de los/las estudiantes. A través del correo electrónico se pueden realizar propuestas, sugerencias..

De esta manera, a través de las bibliotecas podemos contribuir a fomentar el gusto por la lectura desde una perspectiva intercultural, que implica descubrir a través de los libros relatos de diferentes culturas y/o lenguas la diversidad de gentes y culturas que hay en ellos. A la vez que es un intento de que las personas de otros orígenes culturales y lingüísticos no pierdan sus raíces y que se sientan a gusto en el país en el que están ahora. Las bibliotecas, son, pues, un importante recurso para el aprendizaje de una segunda lengua y para el acceso a la igualdad.

Bibliografía

ADLER, M., (1996) *Cómo leer un libro: una guía clásica para mejorar la lectura*, Madrid, Debate.

BOUQUIN-KELLER, H., (2003) "Les langues dites d'immigration dans les bibliothèques municipales françaises", *Bulletin des bibliothèques de France*, Vol. 48, nº. 5, pp. 24-32, Texto completo: <http://www.enssib.fr/bbf/bbf-2003-5/04-bouquin.pdf>

BAYARD-PIERLOT, J.; BIRGLIN, M.J., (1993) *Le CDI au Coeur du projet pédagogique*. Hachette

BRAOUZEC, P., DEKULE, M., AND MAFRAY, L., (2000) "Bibliothèque et citoyenne", *Bulletin des bibliothèques de France*, Vol. 45, nº 5, Texto completo: <http://www.enssib.fr/bbf/bbf-2000-5/07-deloule.pdf>

CENCERRADO MALMIERCA, L.M., (1997) *La formación de usuarios como difusores de los servicios de la biblioteca*, AABADOM, nº2, pp.31-35,

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes, MECD, Anaya, Madrid, 2002 y en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

DÍAZ AGUADO, M^a J, (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Anaya,

ESCARDO I BAS, M., (2003) *La biblioteca, un espacio de convivencia*, Madrid, Anaya,

Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública. 1994,
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/mani94es.htm>

OSORO, K. (coordin.), (1998) *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*. Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil.

SALABERRÍA, R., (1997) *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*, Madrid, MEC.

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

Serie Encuentros Científicos



Deusto

Publicaciones
Universidad de Deusto